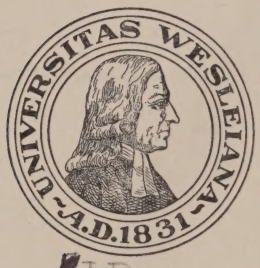
WESLEYAN UNIVERSITY

LIBRARY.



No. IP 7 Z 48 v. 93 1932

Accession No. 169012

BOUGHT WITH THE INCOME FROM THE

CARNEGIE LIBRARY FUND.

OTTO HARRASSOWITZ
BUCHHANDLUNG
:LEIPZIG:

ZEITSCHRIFT FÜR
PÄDAGOGISCHE PSYCHOLOGIE

EXPERIMENTELLE PÄDAGOGIK UND JUGENDKUNDLICHE FORSCHUNG

HERAUSGEGEBEN VON
O. SCHEIBNER UND **W. STERN**
UNTER REDAKTIONELLER MITWIRKUNG VON
A. FISCHER

XXXIII. JAHRGANG

1932
VERLAG VON QUELLE & MEYER IN LEIPZIG

7
IP
7Z48
v.33
1932
169012

Inhaltsverzeichnis.

Aufsätze.

Seite

Charakterologie und Schule. Vorbedenken zu einer charakterologischen Pädagogik. Von Rektor Dr. Georg Hirsch in Guben 1, 49
Zur Kenntnis der Schulschwänzer. Von Rektor Ernst Haase in Halle a. S. 15
Zwei Fälle von Rechtschreibungsschwierigkeiten. Aus der pädagogisch-psychologischen Gutachtertätigkeit. Von Dr. Martha Muchow in Hamburg 18
Die Kasuistik im Rahmen der pädagogischen Berufsausbildung. Von Geheimrat Univ.-Prof. Dr. Aloys Fischer in München 25, 385
Der Beginn der Pubertät bei jüdischen Kindern. Von Dr. Hugo Rosenthal in Berlin 62
Über Geschlechtsunterschiede in der Rechenbegabung. Von Dr. Gustav Schmidberger in Hamburg 70, 140
Goethe als Erzieher. Von Studienrat A. Wolff in Detmold 97
Übung und Wiederholung im Rahmen des Arbeitsunterrichts. Von Studiendirektor Dr. Wilhelm Schlechtweg in Wittstock 110
Arbeitsunterricht und Tatsachenwissen. Von Dr. Benno Kern in Münster i. W... 115
Zwölfter Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Hamburg. Von Dr. Theo Bonte in Hamburg 129
Über Sorgfaltsdiagnose. Von Lehrer Josef Eder in Eggelstedten (Bayern) 165
„Arm und Reich" vom kindlichen Standpunkt gesehen. Von Dr. Kurt Böge in Volksdorf b. Hamburg 169
Fortschritte der Fehlerforschung. Von Prof. Dr. Arthur Kießling in Wiesbaden . 184
Einige Sondervorgänge in der geistigen Entwicklung. Von Univ.-Prof. Dr. Wilh. Peters in Jena 193
Beziehungen zwischen intellektueller und künstlerisch-technischer Begabung an einem Mädchenlyzeum. Von Dr. Gertrud Groth in Altona 199
Leopold Sonnemanns Jugendtagebuch. Von Geheimrat Univ.-Prof. Dr. Jonas Cohn in Freiburg i. Br. 212
Das sehschwache Kind und seine Beschulung. Von Rektor Ernst Hohn in Berlin 216
Das Erzieherproblem in der Pädagogik der Gegenwart. Von Rektor Wilh. Faßnacht in Leonberg (Wttbg.) 221, 241
Die plastische Darstellung der Menschengestalt beim jüngeren Schulkinde. Von Lehrer Hans Märtin in Rostock 257
Über das Minderwertigkeitsgefühl phantasievoller Kinder. Von Dr. Alice Friedmann in Wien 273
Die Wandelbarkeit in der Berufseinstellung des Lehrers. Von Dr. Werner Herrtwich in Naumburg a. S. 292
Zur Psychologie des „Sitzenbleibens". Von Prof. Dr. Adolf Busemann in Greifswald 305
Landjugend und Beruf. Ein Beitrag zur Psychologie des Oberstufenalters. Von Dr. Friedrich Müller in Vinsebeck (Westf.) 309
Die Wirkungen der Arbeitslosigkeit auf das Kind. Von Heinz Sachse in Kassel 315
Wie und was „schreiben" Kindergartenzöglinge? Von Alois Legrün, Dozent am Pädagogischen Institut in Wien 322
Das Religiöse im Seelenleben des Volksschülers. Von Lehrer Willi Illge in Naumburg a. S. 331, 366
Der Philosoph Wilhelm Wundt. Zum 100. Geburtstage am 16. August 1932. Von Geheimrat Univ.-Prof. Dr. Aloys Fischer in München 353
Intelligenztests als Hilfsmittel des Lehrers bei der Schülerbegutachtung. Berichte über die Verwendung von Tests bei der Charakteristik von Grundschülern. Von Dr. Karl Zietz in Hamburg 376, 407

JAN 10 1933

Seite

Pädagogisches zum Problem der Äußerung. Von Dr. Paul Helwig in Köln..... 395
Systematische Übungsversuche in der Praxis des Rechenunterrichtes. Von Hauptlehrer Josef Acker in Merdingen und Hauptlehrer Arthur Beck in Freiburg i. Br. 414
Zur Psychologie und Didaktik der Menschenkunde in der Volksschule. Von Rektor Ernst Haase in Halle a. S..... 420
Die Gestaltungsspiele der Neuen Leipziger Spielgaben. Von Univ.-Prof. Dr. Hans Volkelt in Leipzig..... 433
Ein Beitrag zum religiös-sittlichen Leben des Jugendlichen. Von Sophie Kühnert in Hamburg..... 465
Die Stellungnahme von Schülerinnen zur sexuellen Aufklärung. Von Prof. Th. Thomson in Dorpat..... 468

Verfasserverzeichnis.

Acker, J. 414
Beck, A. 414
Böge, K. 169
Bonte, Th. 129
Busemann, A. 305
Cohn, J. 212
Eder, J. 165
Faßnacht, W. 221, 241
Fischer, A. 25, 353
Friedmann, A. 273
Groth, G. 199
Haase, E, 15, 420
Helwig, P. 395
Herrtwich, W. 292
Hirsch, G. 1, 49
Hohn, E. 216
Illge, W. 331, 366
Kern, B. 115
Kießling, A. 184
Kühnert, S. 465
Legrün, A. 322
Märtin, H. 257
Muchow, M. 18
Müller, Fr. 309
Peters, W. 193
Rosenthal, H. 62
Sachse, H. 315
Schlechtweg, W. 110
Schmidberger, G. 70, 140
Thompson, Th. 468
Volkelt, H. 433
Wolff, A. 97
Zietz, K. 376, 407

Kleine Beiträge und Mitteilungen.

Aus der Arbeit des Bremer Instituts für Jugendkunde im Jahre 1931/32..... 427
Aus dem Tätigkeitsbericht des Mannheimer Schulpsychologen für die Schuljahre 1930/31 und 1931/32..... 380
Berufsberatung und Schule..... 34
Das psychotechnische Laboratorium für Schüler beim Leningrader Provinzialinstitut für Kinderprüfung..... 188
Deutsche pädagogische Auslandsstelle e. V..... 125
Einbeziehung der Erziehungswissenschaft als verbindliches Fach in das Hochschulstudium der Philologen..... 91
Geschichtliches zur Psychologie der Wunderkinder. Von Maria Schorn in Würzburg 85
Jahresbericht 1930 des Instituts für experimentelle Pädagogik und Psychologie in Leipzig..... 93
Richtlinien für die Reichsschulwoche für alkoholfreie Jugenderziehung vom 24. bis 29. Oktober 1932..... 350
Richtungen der Volksbildung: Parteipolitische, verbreitende und gestaltende Bildung, Bildung zur Arbeit und Muße..... 349
Sitzung des Weltbundes für Erneuerung der Erziehung. Von Dr. Martha Muchow in Hamburg..... 37
Spiegelschrift bei Schulneulingen. Von Alois Legrün, Dozent am Pädagogischen Institut Wien..... 346
Steigen der Jugendnot — Verfall der Jugendhilfe — Was muß geschehen?..... 87
Tagung „Die Psychologie der Gegenwart — dargestellt von ihren Hauptvertretern“ 300
Über den Schulfleiß von Knaben und Mädchen. Von Prof. Dr. Mathilde Vaerting und Prof. Dr. W. Peters in Jena..... 123, 425
Über eine Organisation zur Beschaffung psychologisch auswertbaren Massen- und Gruppenmaterials..... 35
Umfrage..... 190
Vierter heilpädagogischer Lehrgang in Berlin von Ostern 1932 bis Ostern 1933 126
Wohnung und Schulzensuren bei Volksschulkindern..... 239
Zehnter internationaler Kongreß für Psychologie..... 126

Inhalt der Nachrichten.

	Seite
Beschluß über die gemeinsame Arbeit von: Deutscher Gesellschaft für Psychologie, Verband der deutschen praktischen Psychologen, Reichsvereinigung zur Förderung der praktischen Psychologie e. V.	303
Bildspielbundestag des Deutschen Bildspielbundes vom 6.—8. Oktober 1932	384
Errichtung einer Pädagogischen Akademie an der Universität in Prag	127
Heilpädagogisches Studienjahr 1932/33 in Halle a. S.	127
Herausgabe der „Blätter für Schulgesundheitspflege“	383
Herausgabe eines Testheftes zur Auslese der Minderbegabten	240
XIII. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie für die Zeit vom 4.—8. April 1933	127
Öffentlicher Kongreß für Kleinkinderziehung vom 1.—5. Oktober 1932 in Berlin-Schöneberg	303
Sozialpädagogischer Fortbildungslehrgang in Hannover	351
Tagung vom 11.—13. Oktober 1932 im Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht über Erblehre und Erbpflege	384
VI. Tagung der Heilpädagogischen Gesellschaft für Nordwestdeutschland am 7. und 8. Oktober 1932	351
VI. Weltkonferenz des Weltbundes für Erneuerung der Erziehung in Nizza vom 29. Juli bis 12. August 1932	239

Schrifttum.

Aus der Praxis der Erwerbslosenhilfe an Jugendlichen ... 384
Barth, M., u. Niemeyer, A., Über die häusliche Hilfeleistung von Kindern ... 476
Bertrand, François-Louis, Alfred Binet et son œuvre ... 42
Bertrand, François-Louis, L'analyse psycho-sensorielle et ses applications à l'éducation intégrale ... 43
Biervliet, J. J. van, La psychologie d'aujourd'hui ... 42
Boven, W., La Science du Caractère. Essai de caractérologie générale ... 44
Brauchle, A., Psychoanalyse und Individualpsychologie ... 352
Busemann, A., Pädagogische Jugendkunde ... 430
Die Bibliographie der pädagogischen Psychologie und der jugendkundlichen Forschung ... 39
Dinse, R., Das Freizeitleben der Großstadtjugend ... 430
Fischell, E., Untersuchung über die Entwicklung der weiblichen Interessen ... 480
Goodenough, Fl. L., The Kuhlmann-Binet-Tests for Children of Preschool Age ... 46
Hainz, J., Das religiöse Leben der weiblichen Jugend ... 479
Helfer, Du und Dein Examen ... 304
Hirtsiefer, Jugendpflege in Preußen ... 432
Hurd, A. W., Problems of Science Teaching at the College Level ... 46
Koch, W., Psychologische Farbenlehre ... 303
L'année psychologique ... 43
Ligthart, Jan, Pädagogik des vollen Lebens ... 430
Lüneberg, Th., Symptome einer negativen und positiven Entwicklung beim Jugendlichen ... 475
McCarthy, The Language Development of the Preschool Child ... 46
Marker, Die Seele des Kindes im Turnspiel ... 304
Olson, W. C., Problem Tendencies in Children ... 46
Piéron, Henri, Le développement mental et l'intelligence ... 45
Prinzhorn, H., Persönlichkeitspsychologie ... 478
Révèsz, Margit, Tehetség-problémák (Begabungsproblem) ... 191
Ruppert, H., Aufbau der Welt des Jugendlichen ... 192
Russell, B., The Conquest of Happiness ... 351
Seiffert, Hygienische Volksbelehrung auf dem Lande ... 48
Schmeïng, K., Die mehrfache Pubertät ... 127
Schünemann, G., Handbücher der Musikerziehung ... 47
Stern, E., Seelische Störungen und Schwererziehbarkeit bei Kindern ... 479
Valentine, C. W., The Reliability of Examinations ... 480
Wege, R., Jugendliche im Recht ... 476
Wingen, B., Ein Beitrag zum religiös-sittlichen Leben des Jugendlichen ... 465
Winkler, H., Psychische Entwicklung und Krüppeltum ... 128

* * *

Charakterologie und Schule.

Vorbedenken zu einer charakterologischen Pädagogik.

Von Georg Hirsch.

I.

Die wissenschaftliche Charakterologie will die Erkenntnis der menschlichen Persönlichkeit nach ihrer inneren Wesensart prüfen. Hinter und in ihr liegen Strebungen, die sich um die seelischen Zentren Leben, Existenz und Wirklichkeit gruppieren und von da aus zu einer vertieften Einsicht der menschlichen Totalität gelangen wollen. Es fragt sich, ob diese Wissenschaft der öffentlichen Erziehung und damit der Schule Bedeutsames sagen kann. Die Schule der Gegenwart bedarf eines Impulses zu einer Neubesinnung ihrer Ziele und Aufgaben; wenigstens wird die Notwendigkeit einer Neubesinnung nach der Tiefe mehr und mehr anerkannt.

Indessen ist die Schule in Zeiten geistiger Unsicherheit stärker an schon bestehende Auffassungen gebunden. Da sie allgemeine Schule ist, kann sie sich nur mit dem als allgemein und dauernd wertvoll Erkannten erfüllen lassen. Zögernd folgt sie daher dem geistig-kulturellen Gestaltwandel der Gegenwart, immer mit dem Zweifel, ob die neuen Erkenntnisse und Werte für die Gesamtheit des heranwachsenden Geschlechts eine dauernde Bedeutung haben werden.

Diese Tendenz ist in der preußisch-deutschen Volksschule stärker betont worden als anderswo. Als Schöpfung eines vorwiegend organisatorisch wirkenden Staates wurde sie selbst wesentlich Organisation, und ihre Lehrer waren Unterrichts- und Erziehungsbeamte im Dienste derselben. Sie mußte also den Menschen dieses Staates wollen: den erziehbaren, nach der geistig-wissenschaftlichen und nach der körperlich-technischen Seite hin Arbeit leistenden Menschen. Und sie mußte ihn auch auf dem organisatorisch-systematischen Wege zu diesem Ziele führen. Dahinter stand eine bestimmte und von der Mehrheit der Staatsbürger geteilte Auffassung des Menschen. Das heranwachsende Geschlecht sollte seinen Verstand ausbilden, um arbeiten zu können. Wie seine Väter dem Kosmos des Geschehens rein erkennend und nach Erkenntnis ringend gegenüber gestanden hatten, so lernte das heranwachsende Geschlecht in der staatlichen Schule die „Lebens-Mittel“ erarbeiten und mit dieser Klugheit seinen von Wirtschaft und Macht getragenen Staat bejahen. Das Herbartische Wort von der Einheit des Gedankenkreises, in dem das Grundgesetz der alten Schule zu erblicken ist, bezog sich auf die Geschlossenheit des Erkenntnisstrebens des einzelnen wie auf die logische Einheitlichkeit des erworbenen Wissens, und gleichzeitig sah es die Masse der Lernenden im gleichen Schritt diesem

Ziele zustreben. Die technisch-logische Intellektualität des wilhelminischen Zeitalters war das wesentliche Merkmal seiner Schule, und unter dem Einflusse derselben formte sich ihre objektive Stellung zu den Schülern. Die Frage nach der intellektuellen Fähigkeit wurde an jeden kindlichen und jugendlichen Menschen gestellt, und von ihrer positiven oder negativen Beantwortung hing das Werturteil der Schule ab.

Eine so klare Entscheidung für objektive Beziehungen ist kein sehr günstiger Boden für eine Wissenschaft, die personale Strebungen und Handlungen in den Kreis ihrer Untersuchungen einbezieht und das Verhältnis subjektiver Tendenzen zueinander innerhalb der Persönlichkeit zu erforschen sucht. Zwar ist mit dem Beginn des 20. Jahrhunderts und unter dem tiefgehenden Eindruck des Kriegserlebnisses innerhalb der Jugend ein eigenwirkendes Ausstrahlungszentrum neuer Menschlichkeit entstanden. Aus Philosophie und Dichtung — Nietzsche, Wedekind, der George-Kreis mögen hier genannt werden — kam die Absage an das „störende Denken", die Verehrung der Triebsicherheit „des schönen, wilden, ungebrochenen Tieres", die volle Hingabe an den „starken Urduft" des naturverhafteten Menschen. Solche Angriffe auf den menschlichen Verstand und auf die Überbetonung der Dingwelt griff die Jugend begierig auf.[1] Das eigentlich Seelische und die triebhafte Natürlichkeit rückten in den Mittelpunkt des jugendlichen Wollens. Von hier aus hat das heranwachsende Geschlecht den Vorwurf des Intellektualismus, des didaktischen Materialismus und des Formalismus gegen seine Erzieher erhoben. In Wahrheit aber will die neue Jugend von der Schule die Abkehr von der nur-objektiven Haltung, vom bloßen Leistungs- und Arbeitszwang, von der nackten Sachzentrierung des schulischen Lebens. An ihre Stelle soll die Hinwendung zur erlebenden und lebendig-selbsttätigen Persönlichkeit, zur Tatbereitschaft und seelischen Fülle treten. Man will, daß das neue Lebensgefühl auch von der Pädagogik oder Anthropogogik — wie David Koigen[2] einmal die zu erhoffende Erziehungswissenschaft genannt hat — gemeistert werde und demgemäß auch die Schule umgestalte. Von einem solchen Wollen aus könnte die Charakterologie in das Schulreich eindringen; denn es liegt in ihrer Aufgabe, die Gesamtheit der personalen Strebungen — außer den geistigen also auch die triebhaft-emotionalen — im Brennpunkte der Persönlichkeit zu sehen und aus allem, was teil hat am Körperlichen und Seelischen, zum Verstehen der menschlichen Totalverhaltungsweisen zu gelangen.[3]

Indessen bestehen für die öffentliche Schule, die eine dienende und von Staats wegen geführte Einrichtung ist, schwerwiegende Hindernisse zu einer so personal zentrierten Stellungnahme zu ihren Schülern. Abgesehen

[1] K. Grube, Zur Charakterologie der deutschen Jugendbewegung. Langensalza 1930.
[2] D. Koigen, Die Wandlung des Ethos. Ethos I. Karlsruhe 1925.
[3] E. Utitz, Charakterologie. Berlin 1925.

von dem Gewordensein ihrer dogmatisch-pädagogischen Haltung, wird sie immer wieder aufs deutlichste daran erinnert, daß die bisher von ihr übermittelte Kulturrichtung keineswegs erloschen ist. Sie übergibt ihre Schüler einem Wirtschaftsleben, dessen unbeugsame Gesetze durchaus auf die objektive Leistungsfähigkeit ihres Menschenmaterials eingestellt sind. Der harte Mechanismus rationalisierter Unternehmungen nimmt auf das personale Leben des Einzelnen nur geringe Rücksicht. Soweit in ihrem Bereiche von Erziehung und Schule gesprochen wird, ist dabei an die möglichst weit vorgetriebene Schulung der intellektuellen und technischen Fähigkeiten gedacht mit dem Ziel der reibungslosen Einordnung der Jugend in das Wirtschaftsgetriebe. Dieser Tatsache und den aus ihr entspringenden Pflichten kann sich die öffentliche Schule nicht entziehen. Gerade darum hat sie den Bestrebungen der Leistungspsychologie in der Form der experimentellen Begabungslehre, zum Teil auch der Betriebs- und Arbeitspsychologie Eingang in ihren Wirkungsbereich gewähren müssen. Die Auslese der intellektuell Tüchtigen für die höhere Schule und für bestimmte Berufe geschieht kaum in Hinsicht auf das in der kindlichen Persönlichkeit liegende Zweckstreben, sondern vorwiegend vom Standpunkte sozialer Ziele des Elternhauses, der gesellschaftlichen Schicht und interessierter Berufskreise aus. Einseitig gewertete Verstandesfähigkeiten, die von fremdpersonalen Zwecken her auf bestimmte Ziele gerichtet werden, sind der Prüfstein des schulischen (und des gesellschaftlichen) Aufstieges. Dagegen würde eine charakterologische Auffassung den Ausgleich suchen müssen. Für sie kommt es darauf an, das individuelle Gesetz zu finden und aus dem ihm zugrunde liegenden Zweckstreben den Weg der Persönlichkeit intuitiv zu erfassen und empirisch zu umschreiben. Ihr ist die Person nicht auszunutzendes Mittel — sei es der Familie, der Berufsstände oder auch des Staates —, sondern Verkörperung eines Eigengesetzes, das auf die Hingabe im persönlichen Erleben und auf die Erfassung einer durchseelten Wirklichkeit hinzielt. Hier würde also eine Wandlung der schulischen Einstellung zu den Lehrern, zu den Schülern und zu ihrem Tun notwendig sein, wenn Charakterologie und Schule in eine fruchtbare Verbindung eintreten sollen.

Es scheint, als ob die öffentliche Schule der Gegenwart die ersten Schritte zu solcher Wandlung vollziehen möchte. Indem sie in einem Zeitalter der Krisis des Staates sowohl wie der nationalen Kultur sich reformiert in der Ablehnung der nur-intellektuellen Wertrichtung und im Aufbau individueller Unterrichtsweisen, ist sie für eine neue Entscheidung des Sinnes ihrer Existenz reif geworden. Das Schlagwort der Arbeits- und Produktionsschule zeigt zwar, daß die Orientierung noch immer von der Dingsphäre und von der „facheigenen Struktur“ aus erhofft wird. Die Lehrerschaft hat bisher ihre Bedeutung gesucht in der Bejahung des sachlich arbeitenden Menschen. Ihr Ziel — die Aus- und Vorbildung des zukünf-

tigen industriellen, gewerblichen und agrarischen Qualitätsarbeiters — leuchtet aus jener Reformrichtung deutlich heraus, insbesondere da, wo man das Tun der Hand zum erziehenden und unterrichtlichen Mittelpunkte der Schulwirkung machen will. In der Form der freien und angeblich spontanen Arbeit erhofft sie eine Resonanz ihrer Arbeitsaufgaben aus dem seelischen Sein der Schüler heraus. Es kann sich hier nur um eine Teilresonanz handeln, die an sich auf dem Wege der charakterologischen Auffassung liegt, aber an ihrem Kompromißcharakter leidet. Dennoch hat die freiere Unterrichts- und Arbeitsform zum wenigsten die Frage des Verhältnisses zwischen Schüler und Lehrer beiden Teilen fühlbar gemacht. Der geschlossene, gleichsam eine eigene strenge Welt aufbauende Charakter der öffentlichen Schule hat einige seiner Bindungen verloren. Die autoritative Haltung der Lehrenden hat sich gewandelt; die Schüler wagen deutlicher als früher auch im Unterrichte selbst sich als Kinder, als Jungen und Mädchen zu bewegen. Mit dem ungezwungenen Betragen bringen sie auch die Einflüsse außerschulischer Art mit in die Schule hinein. Ergebnisse der häuslichen und Straßenerziehung positiver und negativer Richtung werden eigenwillig in die Klassengemeinschaft und an ihren Lehrer getragen. Dem Sinne nach ist es eine politisierte und kulturreformerische Geisteshaltung, die sich bei den Kindern mehr und mehr in ihren ersten Stufen zeigt und — gemäß den Quellen, aus denen sie entsprungen ist — nun auch ihre Wirkungen in dem Verhältnis des Gesamts Schule zu den Schülern deutlich werden läßt. Gerade weil hier aus einem nicht schulisch-erziehlichenWachstum eine beachtenswerte Spannung der ich- und wirhaften Stellung des Schülers zum Lehrer und zur Schularbeit entstanden ist, gewinnen charakterologische Fragen und Auseinandersetzungen für die Gegenwartsschule eine gesteigerte Bedeutung für ihre Existenz als Schule.

II.

Die Charakterologie scheint uns zuerst wichtige Hinweise für die Stellungnahme des Lehrers der öffentlichen Schule zu seiner Arbeit geben zu können. Die Erziehung, als Wegweisuug zur Bemeisterung des Lebens gedacht, fordert von dem Lehrenden das Sichüberliefern seiner Persönlichkeit für dieses Ziel. Eingespannt in den Komplex der Bindungen einer staatlich-organisatorischen Veranstaltung, soll sie einem Geschlecht der Krisis etwas Erzieherisches, aus der Krisis Herausführendes und Wegweisendes bedeuten. Die Person des Lehrenden — in welchem Begriffe wir die Momente der Vieleinheit, der Selbsttätigkeit und des Zweckstrebens zu einer Synthese gekommen denken — gewinnt unter dieser Aufgabe die Bedeutung der bewußten Kraftquelle für pädagogische Wirkungen. Die schulische Organisation hat dann den Sinn, in ihrem Rahmen das Tun des Pädagogischen, die Führung des kommenden Geschlechts zu fördern und vor Hemmungen zu bewahren. Sie kann anderseits nur von Persönlichkeiten

getragen werden, in denen das teleologische Moment in pädagogischer Richtung das Gesamtstreben durchdringt. Diese Ideefinalität der erziehenden Persönlichkeit — wie Willi Schlüter die Tatsache nennt, daß eine Idee in ihrer Verwirklichung selber Sinn und Zweck wird[1] — wandelt das pädagogische Tun zu einem stetigen Neugestalten und damit zu einer immer freieren Führung um. In der öffentlichen Schule würde ein solcher Wandel das Verhältnis der Lehrenden zueinander, zu den Schülern, zu den Arbeitsstoffen und zu allen organisatorisch-verwaltungsmäßigen Elementen betreffen. In der ständigen Formung dieser Verhältnisse wird der Lehrende zu prüfen haben, inwieweit hier eine innerliche Verknüpfung mit seiner personalen Wesenheit als Erzieher möglich ist. Für den charakterologischen Standpunkt ist also diese Formung keine Ausführung geltender Vorschriften und Normen, sondern ein Aufbau der ihm entsprechenden Voraussetzungen des pädagogischen Aktes. Ausgangspunkt ist die Totalität der pädagogischen Person, deren ganzes Wesen in diesem Aufbau beschäftigt ist. Sie betritt das Schulhaus nicht als bloß intellektuelle und mit pädagogischer Erkenntnis erfüllte Person. Sie ist nicht nur von Interessen bestimmter Stoffgebiete erfaßt. Schließlich ist sie auch nicht als nur beamteter Lehrer, der seine Pflichten erfüllen will, zu denken möglich. Die von der Charakterologie gewollte restauratio paedagogica kann in erster Linie nur von der unitas multiplex, der Vieleinheit aller personalen Strebungen in pädagogischer Hinsicht vollzogen werden.

Von hier aus fällt auch Licht auf die Gemeinschaft der Lehrenden an öffentlichen Schulen. Das organisatorisch herbeigeführte Zusammensein wird erst lebendige Gesellschaft durch den tätigen Zu- und Ineinanderbezug der pädagogischen Bemühungen. Auch für den inneren Aufbau des Lehrkörpers wird die Charakterologie auf Ideefinalität hinweisen, und das Steuern, Gliedern und Ordnen der in den Einzelnen repräsentierten pädagogischen Kräfte zu einer vielfältigen Einheitlichkeit als wesentliches Ziel der Gemeinschaftsführung hinstellen. Die pädagogische Arbeit ist, vom Lehrkörper aus gesehen, gegründet auf den Tataustausch, der sich wiederum stützt auf jenes Hinauswollen der erzieherischen Persönlichkeit über sich selbst. Das, was er von sich aus leistet, ist die Bereit- und Einstellung jener schöpferischen Kräfte, die Ermittlung pädagogischer Möglichkeiten in dem gegebenen Schulfalle zur Fortpflanzung in dem pädagogischen Akte. Es ist in Wahrheit Dienst an der Idee, die in dem Lehrkörper wirksam ist. Je deutlicher dieser Dienst in den Blickpunkt aller tritt, desto mehr müssen sich auch die Tathöhe und das Maß des Verständnisses der eigenen Arbeit in allen Teilhabenden emporsteigern.

Charakterologie möchte also den Wertblick des pädagogischen Arbeiters von dem Chaos stofflicher und organisatorischer Reformvorschriften, von der Sensation des Neuesten und von der flüchtigen Zeitgeburt auf das

[1] W. Schlüter, Zur Soziologie der Führung. Ethos I. S. 224ff. 1925/26.

seiner Ewigkeit Zugewendete richten. Sofern dies inneres Beteiligtsein an der pädagogischen Idee ist, gewinnt das Arbeitsleben in der öffentlichen Schule den Grund der Wahrhaftigkeit und Sicherheit aller personalen Strebungen, die in dem Tun bemerkbar werden. Es ist damit die Möglichkeit gegeben, zur „pädagogischen Symphonie" zu kommen, worunter wir an dieser Stelle den Zusammenklang vieler pädagogischer Willen zu einer neuen Sachbeziehung verstehen. Das Neue an dieser Sachlichkeit aber ist die Erlebenstotalität des pädagogischen Berufenseins, von dem aus jeder Erzieher zu seinem Tun schreitet und so das an pädagogischen Werten verwirklicht, was seiner Persönlichkeit möglich ist.

Zugleich ergibt sich vom charakterologischen Sehen aus das Verhältnis des Lehrenden zu den Unterrichtsstoffen, mit deren Hilfe er den pädagogischen Akt vollzieht. In der Wahl derselben ist er zwar im ganzen den Bindungen unterworfen, die sich aus dem Charakter der staatlichen Unterrichtsanstalt, aus den ihr gesetzten Kenntniszielen und aus dem Willen der Eltern seiner Zöglinge ergeben. Dagegen ist er in der unterrichtlichen Formung dieser Stoffe gemäß seinem personal-pädagogischen Verantwortungsbewußtsein frei geworden. In der Schule des 19. Jahrhunderts war er den Gesinnungsstoffen, dem Realwissen sowie den technischen Übungen sachlogisch gegenübergetreten. Sie logisch zu verstehen und gedächtnismäßig dem einheitlichen Gedankenkreise einzuordnen, war das Endziel der unterrichtlichen Bemühungen. Sie galten jedem allgemein gebildeten Menschen für wertvoll, und an ihrem Vorhandensein konnte man ihn als Gebildeten erkennen. Die Lehrenden hatten die Aufgabe, jene Aneignung der Bildungsstoffe durch verstandesgemäß entwickelte Einsicht in ihren logischen Aufbau und Zusammenhang möglichst leicht herbeizuführen. Auch der charakterologisch gerichtete Lehrer wird in der Formung der Lehrstoffe das Ziel des Wissens und Behaltens wie der verständigen Einsicht in ihre Logik nicht achtlos beiseite rücken. Denn es kann sich nicht um bewußte Geistfeindschaft handeln, wenn von der Charakterologie der Primat des Seelischen gegenüber dem Geiste gefordert wird. Die Charakterologie anerkennt, daß die Intelligenz eine wesentliche Seite der menschlichen Persönlichkeit bedeutet und daß ihre Pflege zur klaren Steuerung der charakterlichen Strebungen unerläßlich ist. Ihr kommt es darauf an, daß dem Entschluß zum Lehren dieser oder jener Stoffeinheit ein Ergriffensein des Lehrenden von ihren Inhalten voraufgegangen sei. Je gewichtiger der Stoffinhalt in das Erleben der lehrenden Persönlichkeit eingeht und anderseits von ihm durchdrungen wird, desto mehr wird sie in der Formung ungebunden, einzigartig und lebendig bleiben. Aus dieser inwendigen Welt muß das Gestaltungsgesetz des Unterrichts geboren werden. So aber wird der pädagogische Formungsakt möglich als wirkliches Schaffen, als ein Suchen zur Singularität hin: er muß getragen werden von der charakterologischen Notwendigkeit, d. h. von der durch

die Persönlichkeit repräsentierten Willens-, Denk- und Gefühlswirklichkeit. Darin liegt die Quelle der vielseitigen Wirkung und der mannigfaltigen Formungsmöglichkeiten der Kulturstoffe, die in pädagogischer Hinsicht vom Lehrenden geboten werden.

Für den einzelnen Unterrichtsfall bedeutet dies, daß der Lehrende in ihm eine eigene Lebensäußerung formt. Zur Veranschaulichung solchen Wollens wählen wir ein einfaches Beispiel. Die Geschichte von Kains Brudermord erregt als bloße Geschichte das Interesse eines Sensationsfalles. Behandelt wird sie in der Volksschule in dem Sinne, daß der Mörder durch göttliches Gericht bestraft wird. Von tiefer dringenden Lehrern wird versucht, außer dem bloßen Tatbestand den psychischen Zustand Kains in kindestümlicher Weise zu schildern, um damit das Sündhafte der Tat klarer hervortreten zu lassen. Damit wird objektiv erreicht, was von der Geschichte an sich gegeben werden kann. Der Lehrende aber ist nur so weit an diesem Geben beteiligt, als er sich in der Form der kindlichen Einsichtsfähigkeit anpaßt. Im übrigen ist er Übermittler einer vorhandenen Stoffeinheit. Vom charakterologischen Standpunkte aus hat er zu fragen, was die Geschichte ihm, seinem Lebenskreise und seinem personalen Streben noch bedeuten kann. Eine Möglichkeit zur Antwort liegt in dem Verhältnis der Menschen Abel und Kain zueinander, weil wir in der Gegenwart alle um dieses Problem ringen. Dann ergibt sich, daß hier der Stärkere den Bruder nicht behüten will; daß er vielmehr das Vermögen (die Kraft, das Leben) des Schwächeren sich aneignet und darum das Blut seines Bruders nimmt. Unsere Zeit zeigt den naturhaft-autistischen Menschen noch immer in dieser Stellungnahme zu seinen Mitmenschen, und so gewinnt die Geschichte die Verbindung mit wirklicher Lebenserfahrung. Sie lehrt in ihrem Verlauf und Ausgang den sittlichen Irrtum des Kampfes mit dem andern. Die Erde nimmt das Leben zurück; das Land und die Gemeinschaft stoßen den Täter aus, seine Tat findet in ihm selbst keine Vergebung. Zu einem solchen Gedankengange kann ein geistig-sozial gerichteter Mensch aus seiner inneren Wahrhaftigkeit kommen. Der typisch religiöse Mensch — im Sinne Sprangers — würde aus demselben Stoffe das Wechselspiel von göttlich bestimmtem Schicksal und subjektiver Seelenanlage eines nach Leben und Macht gierenden Menschen als wesentlichen Kern entnehmen. Für charakterologisch noch anders strukturierte Lehrer würden demgemäß auch andere Gesichtspunkte sich darbieten, die der Richtungsbestimmtheit ihres Charakters entsprechen. Wesentlich ist, daß das pädagogische Tun auch im Einzelfalle personale Daseinserfüllung wird im Sinne einer positiven Erlebnisauslösung bei dem Lehrenden selbst.

Wir bemerken dabei, wie durch solche Einstellung zu den Unterrichtsstoffen die personalen Strebungen zu pädagogisch-objektiven Notwendigkeiten erhoben werden. Ebenso wird hier als Persönlichkeitsideal der individuelle Charakter des Lehrenden in seiner subjektiven

Reinheit wirkend. Beides aber sehen wir als grundlegend für die Arbeit der neuzeitlichen Schule an, weil die allerwichtigste und allerletzte Quelle des pädagogischen Aktes wieder die seelische Innenwelt einer reifen, erziehenden Persönlichkeit werden muß. Das unmittelbare Verhältnis des Lehrers zu seinem Gegenstande ist Ausgangspunkt aller pädagogischen Formung. Aus der Dynamik seines Charakters, seinem Rhythmus, seiner intensiven Eindringlichkeit und seiner Erfüllung bestimmt sich die Art, mit der er sich an die Schüler wendet. Man kann ihm darum auch nicht vorschreiben, ob er generell die fragend-entwickelnde Lehrform oder das freie Lehrgespräch oder auch Gruppenunterricht in gleicher oder zusammenklingender Front gebrauchen soll. Das aus der lehrenden Persönlichkeit entspringende Gestaltungsgesetz würde sich auch, sofern sie unterrichtend intensiv sich hingibt, gegen solche Vorschriften durchsetzen. Da, wo sie zu erzählen, zu berichten, darzustellen sich veranlaßt findet, wird sie sich sprachlich, gestisch, mimisch so äußern, daß diese Äußerungen ihre seelischen Vorgänge erkennbar machen. Sie wird ganz naturgemäß auch bei ihren Schülern die für sie wahrhaftige Ausdrucksform zu finden und zu bilden suchen. Auf diesem Wege kommt es zu den tiefen Eindrücken, die die Schüler von einer solchen Persönlichkeit mit ins Leben hinausnehmen und die sie zu Jüngern ihres Meisters machen. Stephan George behauptet einmal, daß der große Mensch die Wahrheit schafft: von dem sich wahrhaftig gebenden Erzieher darf man sagen, daß seine Zeichen in seelische Wahrhaftigkeit eingebettet sind und darum bei seinen Schülern wiederum Wahrheit erzeugen. Erziehung ergibt sich nicht aus der Selbstüberlassung von Kindern und aus der vagen Hoffnung einer ungerichteten Selbstentfaltung; sie ist auch nicht da, wo eine psychische Null die Wirkung der Zukunft überläßt; sie erwächst aber als Wechselwirkung einer seelisch eigentümlichen Individualität mit der Lebhaftigkeit jugendlicher, noch werdender Charaktere.

Die facheigene Struktur der Lehrstoffe erleidet dabei gewisse Veränderungen, die indessen nicht zu einer Vergewaltigung des Sachgehaltes führen müssen. In dem oben angeführten Beispiele wird der Sachgehalt — überhaupt derjenige der Urgeschichte und des ersten Mosebuches — in einer ganz anderen, gottes- und volksgeschichtlichen Richtung liegen. Ihre pädagogisch-religiöse Wahrhaftigkeit aber liegt in der Wahrhaftigkeit der lehrenden Persönlichkeit. Die Auseinandersetzung des pädagogischen Menschen mit seinem Stoffe verleiht ihm erst die bildende Kraft. Sie ermöglicht die Prüfung des funktionellen und die stärkste Bejahung des Sinnwertes des Stoffes vom Lehrer aus. Deutlich heben sich dabei die Grenzen der pädagogischen Persönlichkeit den Lehrstoffen gegenüber ab. Kein Lehrer kann alles unterrichten, auch wenn er alle in Frage kommenden Stoffe beherrscht. Immer wird ihn seine Richtungsbestimmtheit zu Stoffen drängen, die seiner charakterologischen Eigenart entsprechen und die er deshalb nach seiner Weise zu gestalten vermag. Die Vertiefung in religiöse

Fragen, in Werke der Dichtkunst, der Musik, in den Gang der Geschichte muß beim religiösen Menschen notwendig in einem religiösen Ergebnis enden oder doch ihm nahe kommen. Ist er gezwungen, sich mit mathematischen oder technischen Fächern zu befassen, so wird er als pädagogische Persönlichkeit in irgendeinem Grade unter dem Konflikte und Disakkord leiden. Die natürliche Rhythmik im Sichgeben unterliegt dann der Gefahr der Verfälschung und der Störung. Über solche Stunden wird hinweggegangen; man ist froh, wenn sie vorüber sind, ohne das Gefühl des Leergewordenseins und der Aushöhlung zu hinterlassen. Ausfüllend wirkt für die Lehrerpersönlichkeit nur solche pädagogische Arbeit, an der die tieferen Schichten ihres Seelentums beteiligt sind.

Vom charakterologischen Standpunkte aus ist demnach der Primat der lehrenden Persönlichkeit die unerläßliche Voraussetzung des pädagogischen Aktes. Wo sie versagt, wird dem Schüler der Halt seines seelischen Fortganges genommen. Die öffentliche Schule aber ist in den Zeiten der Kulturkrisis und der Relativierung aller Werte stärker als sonst auf den Charakterwert ihrer Lehrpersonen angewiesen. Da eine sittliche Norm, die für die Gesinnung der Volksallgemeinheit noch innere Geltung hätte, nicht mehr besteht, so bleibt als Richtschnur der Persönlichkeitserziehung nur die reife Persönlichkeit des Lehrenden übrig, in dem sich eine neue Sittlichkeit zu verkörpern anschickt. Erziehung als praktisches Tun ist fruchtlos, ohne die Gewißheit, daß der Erzieher aus seiner Persönlichkeit die Kraft und Fähigkeit nehmen kann, den pädagogischen Akt nach dem ihm innewohnenden Gestaltungsgesetz zu vollziehen. Hieraus würden sich für den Aufbau der Lehrerbildung bedeutsame Folgerungen ableiten lassen.

III.

Der pädagogische Akt selbst aber wendet sich nun auf den Schüler. In ihm wird die pädagogisch-erziehliche Formkraft der Lehrenden lebendig. Die öffentliche Schule der Vorkriegszeit war von ihrem Erziehungswillen und -können überzeugt. In ihrem erziehenden Unterricht sah sie sich als Vollstreckerin des Testaments aller genialen Pädagogen, den Zögling zu befähigen zur „tätigen Anteilnahme an der Kulturarbeit der Menschheit, zu den Leistungen . . ., durch die der Mensch zu allererst sein Recht ausweist, als Vollbürger im Reiche sittlich-vernünftiger Gemeinschaftsarbeit zu gelten“.[1] Von diesem Leistungs- und Geltungsziel aus war sie in ihren positivistischen Intellektualismus hineingeglitten. Die pädagogische Reform hat an der Zielstellung nichts geändert. Soweit sie sich gegen den Intellektualismus wendet, hat sie ihre Arbeitsweisen gewandelt und sie den Ergebnissen der Kinderpsychologie nach Möglichkeit angepaßt; sie ist aber bei den Fragen der Organisation und der Gestaltung der äußeren Bildungswege stehen geblieben. Von der Charakterologie führt der Weg wieder zu

[1] A. Liebert, Die geistige Krisis der Gegenwart. S. 178f. Berlin 1923.

einer neuen Erfüllung jenes alten Zieles des pädagogischen Aktes. Sie geht von der Grundansicht aus, daß der Mensch sich keineswegs einem bloßen Eigenleben hinzugeben habe, weil erst da, wo konflikthaltiges Menschentum ist, die großen Kulturziele erfochten werden können. Als philosophische Anthropologie will die Charakterologie die Entfaltung der gesamten personalen Strebungen mit dem Ziele der individuellen Wertfülle. Die Vollwirklichkeit des Menschen ist ihr dazu Voraussetzung, der Entschluß, die gesamte Persönlichkeit zur optimalen Wertverwirklichung einzusetzen, der erste bedeutsame Schritt. Hier könnte die öffentliche Schule der Gegenwart ihr Suchen nach neuen Zielen der pädagogischen Aktivität einsetzen. Ihre erste Aufgabe ist es, den Zögling zu einer ständigen Selbstprüfung anzuleiten. Er soll am Ende seiner Schulzeit wissen, was er zu tun fähig ist. Sein Optimum an Kraft zur Verwirklichung sinnvoller Werte muß ihm bekannt und bewußt sein. Der Wille, dieses Optimum zu steigern, auch um den Preis des Verzichts und der Opferung individueller Lebenserfüllung, ist als Ergebnis jener Selbstprüfung in ihm zu erwecken. Seine Richtung aber wird das jugendliche Gesamtstreben finden durch die Einsicht, daß die Persönlichkeit verflochten ist mit dem Zusammenhang alles Lebens, d. h. die Wegweisung der öffentlichen Schule zeigt das Ziel der verantwortungsvollen Hingabe der personalen Werte an die Arbeit der deutschen Kulturgesamtheit. Dem Einzelnen seinen Stellenwert in dieser Arbeitsgemeinschaft finden zu helfen, ist die wichtigste praktische Aufgabe der öffentlichen Schulerziehung.

Die erste Phase des pädagogischen Aktes als einer Selbstprüfung führt zur Erkenntnis der Richtung des personalen Strebens und der Eigenart der Erfahrensweise. Der kindliche Mensch, der in der Schule anderen, ihm ähnlichen Kindern und einem reifen Menschen, seinem Lehrer gegenübergestellt wird, soll sich körperlich und geistig finden. Da, wo Menschen sich äußern und Verhaltungsformen zueinander gestalten, mag er seine Fähigkeit bemerken, in diese Äußerungen und Verhaltungsweisen eine eigene Note zu bringen. Die Schule ist für das Kind die Stätte, an der seine erste Auseinandersetzung mit seiner Generation und mit der vergangenen stattfindet und wo es seinen Selbstwillen entdecken kann. Charakterologisch gesprochen bedeutet dies, daß es sein Charaktermaterial in seiner Weite und seiner Begrenzung kennenlernt. Es wird erfahren, wie sein Streben und Auftreten sich wandeln muß, wenn sein Wille im schulischen Zusammensein sich durchsetzen und verwirklichen soll. Sein emotionales Leben, das sich im außerschulischen Sein deutlich in der Sucht nach sensationellen Darbietungen, in der Jagd nach Erleben oder im ängstlichen Ausweichen vor ihm äußert, kann hier bei richtiger charakterlicher Führung dem selbstvertrauenden Willen Lebendigkeit und Schwung bewahren. Es wird bemerken, wie der Intelligente sich in die Geltung der Schulgemeinschaft steuert und doch wieder sich selbst in der

Hand behalten muß. Wo seine Phantasie ein Wert im schulischen Tun ist und wo sie in schweifender Ungezügeltheit der Lächerlichkeit verfällt, das kann ihm sein Lehrer zum Bewußtsein bringen. Die Äußerungen des Trieblebens werden Lehrer und Schüler sorgsam beobachten, um die schlimmen Wirkungen mißhandelter Triebe zu vermeiden. Der pädagogische Akt soll demnach erreichen, daß der kindliche und jugendliche Mensch in seinen Verhaltensweisen zunächst sich selbst bemerkt als frei und fähig zu den eigensten Möglichkeiten seines personalen Wesens. Die Schulwelt als sein Reich und als Zugang zu der größeren Welt, die auf seine Gestaltungskraft wartet, hat durch den pädagogischen Akt seine eigentümliche Sichtart und damit den Zugang zu sich selbst zu entwickeln.

Es erhellt, daß der pädagogische Akt seine Bewegung aus der beiderseitigen Aktivität von Schüler und Lehrer ableitet. In der Synthese des Bewußtseins der Führung und des Vertrauens auf ihre personale Richtigkeit erhält er seine eigentümliche charakterologische Färbung. Die Fähigkeit, geistig-seelische Prozesse verstehen und deuten zu können und damit zugleich auch die körperlichen zu erfassen, muß darum für den Charakterführer vorausgesetzt werden. Je tiefer er aus seinem eigenen Wesen in die lebendige Einheit seines Schülers sich einzufühlen vermag, desto klarer wird er in abstrahierender Selbstbesinnung das personale Bild seines Zöglings umreißen können.

Im Aneinanderleben der öffentlichen Schule geraten die werdenden Charaktere in die Situation, die den Einzelnen zwar zur Selbstbehauptung auffordert, aber auch zur Schaffung eines Wirkungskreises anregen kann. Es ist Ziel des pädagogischen Aktes, dem Zögling in der Schule einen ihm adäquaten Darstellungskreis zu erschließen. In ihm stehen die Schüler mit ihrer Kraft und ihrem Können ineinander. Ihre personalen Strebungen, Handlungen und Leistungen heben sich von denen der andern ab und werden doch gleichzeitig zu Teilhandlungen eines größeren Kreises umgeformt. Das individuelle Dasein wird deshalb als Wert oder Unwert der Arbeitsgemeinschaft vielleicht zum ersten Male klar empfunden. Es erwirbt unter den vielen seine Würde oder Unwürde, je nachdem es durch sein Sein und Tun zu einer innerlich ausgeglichenen Wirkungseinheit beiträgt oder sie verhindert. Wir stoßen hier auf die Quelle der reichen erzieherischen Beeinflussungen, die aus dem Zueinandergehören und — im ungünstigeren Falle — aus dem Aneinandervorübergehen und dem Einzelsein in der Gemeinschaft entspringen. Die Schule führt durch ihre soziologische Struktur über die bei Kindern beobachtbaren Vorformen der Vergemeinschaftung hinaus. Das Verhalten und die Leistungsfähigkeit des Einzelnen erhalten hier eine Wertrichtung, die sich aus der Art und der Eindringlichkeit seiner Geltung ergibt. Sein Dasein wird Mitsein und Mitwirkung, und ihre Resonanz auf die andern hängt ab von der personalen Umsicht, von der Geschicklichkeit, Willenskraft und Anpassungsfähigkeit, sich in Wirkung zu

bringen und den Zugang zu den andern zu finden. Von da aus unterliegt die materiale Teleologie des heranreifenden Charakters einer wachsenden Beeinflussung durch die grundlegenden Energien der Vergemeinschaftung in der Schule. Die Elemente der Wissenschaft, Kunst, Sittlichkeit und Religion werden ihm dargeboten zu einer entscheidenden Auswahl für die zukünftigen Ziele seines Strebens. Was und wie die andern wählen, wird für die personalen Wahlmotive nicht gleichgültig sein, und darum bedarf der Schüler gerade hier einer Führung, die von seiner Wesenheit ausgeht. Die außerschulischen Verhältnisse seiner Lebensform — sei es seine Stellung zu den Eltern und Geschwistern, die soziale Rangstufe ihres Standes und Berufes oder der teilweise oder gänzliche Verlust der Lebensgeborgenheit in ihrem Kreise — werden innerhalb der schulischen Arbeitsgemeinschaft weniger beachtet und selbst bei dem betreffenden Schüler in gewissem Grade außer Kraft gesetzt. Er ist dadurch in der Lage, in seiner Verhaltensweise zu der Umwelt einen neuen Anfang zu setzen, in dem alte Bindungen weniger störend wirken. Die Schule hat in langer Tradition und durch den eigentümlichen Rhythmus eines staatlich veranlaßten Zusammenseins junger und reifer Menschen ein eigenes Idealbild des Schülers und seiner Gemeinschaftsarbeit gebildet. So fordert sie wie von selber zur Stellungnahme für oder gegen ihre Art erziehlicher Fürsorge und des In-Sympathie-Stehens auf. Es kommt nun darauf an, daß die pädagogische Aktivität des Lehrers dem Zögling diejenigen Züge des schulischen Zusammenseins aufweist, die seinem Wesen die Türen zu einem Wirkungskreise weit genug öffnen. Damit schafft sie der Schule den Wirkungsgrund, von dem es abhängt, ob der Schüler innerhalb ihrer Wände seine personalen Strebungen so lenken kann, daß sie als lebendiges Ergreifen der Unterrichtsgegenstände und als Harmonisierung aller Mitcharaktere zum Ausdruck kommen. Ein positives Ergebnis des pädagogischen Aktes liegt vor, wenn die Synthese der Finalität des Einzelcharakters mit dem mehr oder minder objektiven Charakter der Klassen- und Schulgemeinschaft gelingt.

Der pädagogische Akt kommt so in seiner zweiten Phase mit dem sozialpsychologischen Prozeß in Berührung. Der Wille des Schülers, sich zu der Klassen- oder Gruppengemeinschaft hinleiten zu lassen, ist in der Mehrzahl der Fälle vorhanden. Für den Lehrenden ist die Kenntnis der typischen Charaktergruppen und der in ihnen vorherrschenden Willenseinstellungen notwendig. Demgemäß wird er dem Willigen und dem Unwilligen, dem Einspänner, dem Geselligen und dem Neutralen die Arbeitsgruppen und -aufgaben zuweisen, in denen sie ihre Bestätigung, ihren Ausgleich oder ihre Anregung finden können. In gleicher Weise muß er Wege finden, die zur Bildung lebendiger Gruppen führen, die Entstehung übermächtiger Kliquen aber verhindern.

Mit dem Gelingen der positiven Auseinandersetzung des Einzelnen mit

der Klassengemeinschaft bereitet sich als dritte Wirkungsrichtung des pädagogischen Aktes die Weiterbildung des werdenden Charakters vor. Sie ist nicht möglich, wenn nicht durch die Erziehung der Schule ein gewisser Grad der Persönlichkeitssicherung schon erreicht ist. Leider hat die öffentliche Schule zu häufig gerade dann versagt, wenn dem Schüler seine eigene Sichtart und die Differenzierung von den Mitschülern bewußt geworden war. Die zahlreichen pathologischen Charaktere, denen wir gegenwärtig unter den Schülern begegnen, bilden sich mit dem Bruch der Daseinsgestaltung bei dem Bewußtsein des eigenen Wertes und der Unmöglichkeit, dem Leistungs- und Lebensrhythmus derKlasse einen personal-individuellen Sinn zu geben. Der jugendliche Mensch wird ohne die seelische Einbettung in den objektiven Charakter einer Gemeinschaft sein Streben, über sich hinauszuwachsen, zu einer Opposition, zu einer psychisch-satten Gleichgültigkeit oder zu einem seelischen Sichfallenlassen übersteigern.[1] In einer solchen Gegensätzlichkeit zwischen Mensch und Mensch zerreißt der Schwung des unbedingten Lebendigseinwollens. Ohne ihn aber vermag auch die Schule dem werdenden Charakter keine sittlichen Ziele individueller Art mit erzieherischer Berechtigung darzubieten und damit das revolutionäre Element des Einzelcharakters im pädagogischen Akte zuzulassen und zu formen. Die Schule der Gegenwart wird gerade das Andersseinwollen für ein Zeichen des gesunden Charakters ansehen, sofern es seiner personalen Richtung entspricht und sich zu einem klaren Wollen emporhebt. Sie kann nicht ohne Einschränkung verlangen, daß ihre charakterlich-sittliche Form den Einzelnen für sein Leben bestimmen werde. Sehr oft stößt sie dabei auf außerschulische pädagogische Aktivität, die eine Bestimmung des jugendlichen Menschen aus einem Familienkreise, aus einer Gruppe der Jugendbewegung oder auch aus einer politischen Partei gebracht hat. Nur wenn der Schüler sich dadurch selbst vergewaltigt und mit einer falschen Maske von seiner und fremder Lebendigkeit geschieden hat, muß die Schule versuchen, ihn zu seiner Wahrhaftigkeit zurückzuführen. Im gesunden Falle aber wird sie sich keineswegs in die Stelle der fremden Gemeinschaftssphäre drängen, sondern Beziehungen zu ihr suchen und von da aus die Lenkung des Charakters in seinem Anderswerden bestimmen. Die pädagogische Aktivität wandelt sich also auf dieser Stufe zu einer lenkenden Fürsorge, die ihre Anwendung in der Rücksicht auf den Eigenweg des Charakters findet. Es ist ihre besondere Angelegenheit, die Richtungsbestimmtheit des jugendlichen Charakters zu pflegen, damit sie sich nicht in Vielspaltigkeit und Zerfahrenheit verwirre. Sie hat den charakterlichen Spannungsgrad vor Verkrampfung, Verweichlichung und Übertrumpfung zu bewahren, ihren Widerstandsgrad zu erhöhen oder zur Geschmeidigkeit und zum starken Nachgeben auszuschleifen. Wo die Rhythmik des charakterlichen Verhaltens sprung-

[1] G. Hirsch, Die Faulheit. Halle 1931.

haft, unstetig und wechselnd zerschlagen ist, wird sie den Zögling stärker an die Stetigkeit der Schulgemeinschaft zu binden suchen, um von ihrer Beharrlichkeit aus einen neuen Anfang des Anderswerdens zu setzen. Wieweit sie dabei den Weg zur sozialen Anstalt einschlagen muß, wird von dem Zerfall der originären Lebensgemeinschaften abhängen. Es ist wesentlich, daß der Zögling aus einer zerrütteten Familie vor der Aushöhlung seines personalen Seins behütet wird, vor Vertrocknung, Entseelung und Oberflächlichkeit. Das Erleben der kommenden Generation soll die tieferen Schichten der Persönlichkeit erfassen und die intrapsychische Aktivität immer von neuem beleben und anregen. Von diesem Untergrunde aus kann ihr Tun und Leisten zu einer produktiven Wirkungseinheit aufsteigen, die ihren Wert von der geschlossenen und eigenlebigen Persönlichkeit ableitet.

Die Vollendung des pädagogischen Aktes wird erreicht, wenn die Gesamtheit aller Wollungen und Handlungen der erzogenen Persönlichkeit sich zum Ausdrucke einer personalen Kultur zusammenschließt. Ehre und Sittlichkeit sind die letzten Ziele aller erziehenden Aktivität. Die Ehre, als Ausdruck des personalen Wertes des Einzelnen, richtet sich auf die Gewährleistung seines Verhaltens für die Zukunft und auf seine Wertbeziehung zur Gemeinschaft. Sittlichkeit zielt auf die Gesinnung personaler Wahrhaftigkeit, in deren Folge in den Tiefen gesellschaftlichen Beieinanderseins ein Streben zu gegenseitiger Lebenshilfe bemerkbar wird. Nach Schleiermacher besteht die Aufgabe der Erziehung in der Herausbildung der persönlichen Eigentümlichkeit und der Hineinbildung des Einzelnen in die sittlichen Gemeinschaften. Für Dilthey ist „die Verbindung des Individuums mit der Menschheit Realität. Ist doch eben dies das tiefste psychologische Problem, das Geschichte uns aufgibt, wie das Mittel des Fortschreitens in ihr in letzter Instanz die aufopfernde Hingebung des Individuums ist, an Personen, die es liebt, an den Zweckzusammenhang eines Systems der Kultur, welchem sein innerer Beruf eingeordnet ist, an das Gesamtleben der Verbände, als deren Glied es sich fühlt, ja, an eine ihm unbekannte Zukunft, der seine Arbeit dient: Sittlichkeit also; denn diese hat eben kein anderes Merkmal als Selbstaufopferung".[1] In dieser tiefsten Aufgabe des pädagogischen Aktes findet er selbst seine wesentliche Erfüllung. Seine charakterologische Wirksamkeit endet in dem ethischen Charakter, der einerseits Ethisches als Entfaltungsmöglichkeit des eigenen Seins ansieht und anderseits in der Ehre den personalen Entfaltungswert in Hinsicht auf seine Gemeinschaft abschätzt. Infolgedessen wird die öffentliche Schule an dieser Strebungsrichtung ihre beharrlichste Kraft anzusetzen haben; denn hier entscheidet sich die Frage ihres eigenen Kulturwertes. Den intellektuellen Fähigkeiten ihrer Schüler kann sie Gelegenheit zur Übung und Ausbildung geben und auf methodischem Wege notwendiges Wissen ver-

[1] W. Dilthey, Einleitung in die Geisteswissenschaften. S. 100.

mitteln: indem sie aber in ihrem pädagogischen Akte den totalen Fortschritt des Einzelcharakters auf der Grundlage eines gemeinsamen Kulturcharakters will, gibt sie der Persönlichkeit ein Regulativ ihrer Strebungen, die das Einzige und Gemeinsame zum inneren Sichvertragen, zur Einheit bringt.

* *

Zur Kenntnis der Schulschwänzer.

Von Ernst Haase.

Bei Gelegenheit einer größeren Arbeit über die Ursachen des Sitzenbleibens in der Volksschule, von der ein Teil in dieser Zeitschrift, Jahrg. 1918, S. 60ff. u. 108ff. erschienen ist („Die äußeren Ursachen des Sitzenbleibens in der Volksschule") habe ich auch Beobachtungsmaterial über das Schwänzen gesammelt. Ich habe jene Untersuchungen abbrechen müssen. Das gesammelte Material über die Schwänzerei erscheint mir aber so bedeutsam, daß ich es der wissenschaftlichen Forschung zur Verfügung stellen möchte.

Erfaßt wurden 79 Fälle ausgesprochener Schwänzerei. Ausgeschlossen waren alle Fälle unentschuldigter Schulversäumnis, die den Charakter einer gelegentlichen Entgleisung trugen, auch dann, wenn solche Versäumnis wiederholt vorgekommen war. In Frage kamen nur Fälle, bei denen in mehrfacher Wiederholung die Neigung zutage getreten war, ohne ersichtlichen äußeren Grund (wenigstens ohne einen Grund, der irgendwie als beachtlich genug anzusehen gewesen wäre) den Unterricht zu versäumen. Das unzweifelhafte Hervortreten einer Neigung zum Schwänzen galt als Kriterium bei der Auswahl der Fälle.

Um für die folgenden Zahlenangaben Vergleichsmaterial zu haben, füge ich die entsprechenden Angaben aus meiner oben zitierten Arbeit über die äußeren Ursachen des Sitzenbleibens bei, die um die gleiche Zeit von einem im letzten Schuljahre stehenden Schülerjahrgange gewonnen wurden und die als Durchschnittszahlen zu bewerten sind.

Von den Schwänzern waren von auswärts zugezogen

Knaben 16,3 %, Mädchen 13,9 %, zusammen 15,2 %

Da die „Auswärtigen" in der Gesamtzahl der Schüler 21 % ausmachten, so sind diese Zahlen als günstig zu bewerten.

Das Schwänzen wirkt sich sehr stark bei der Versetzung aus einer Klasse in die andere aus.

Von den stets in Halle verbliebenen Schwänzern, den „Einheimischen", wie sie kurz genannt sein mögen, waren

nie	sitzengeblieben	25,5 %
einmal	„	34,3 %
zweimal	„	23,6 %
dreimal	„	16,4 %

Die Vergleichszahlen sind wesentlich anders. Im Durchschnitt waren von allen „einheimischen" Schülern

nie	sitzengeblieben	62 %
einmal	„	22 %
zweimal	„	13 %
drei- bis viermal	„	3 %

Die Fälle des Sitzenbleibens stehen also bei den Schwänzern weit über dem Durchschnitt. Der Prozentsatz der Sitzenbleiber unter den Schwänzern beträgt gegenüber dem Durchschnitt

bei einmal	Sitzengebliebenen	mehr als das 1½fache,
„ zweimal	„	fast das zweifache,
„ dreimal	„	mehr als das fünffache.

Dementsprechend macht der Prozentsatz der stets versetzten Schwänzer längst nicht die Hälfte des Durchschnittes aus. Dabei ist zu beachten, daß bei diesem Vergleiche die Schwänzer noch viel zu günstig abschneiden. Denn die Durchschnittszahlen sind gewonnen von einem Schülerjahrgange, der am Ende seiner Schullaufbahn stand, während die Schwänzer verschiedenen Schuljahren angehörten und demnach die Möglichkeit hatten, noch öfter sitzen zu bleiben.

Wie verhielten sich die Schwänzer im Schulleben?

Von den Schwänzern wurden durch die Klassenlehrer bezeichnet als

schlafmützig: 44,2 % der Kn., 33,3 % der Md., zus. 39,2 %,
zu dummen Streichen geneigt: 11,6 % „ „ 33,3 % „ Md., „ 21,5 %.

Es zeigten in dieser Beziehung kein auffallendes Verhalten:

44,2 % der Knaben, 33,4 % der Mädchen, zusammen 39,3 %.

Bezüglich der Intelligenz wurden folgende Angaben gemacht:

gut befähigt: 11,6 % der Knaben, 33,3 % der Mädchen, zusammen 21,5 %,
schwach befähigt: 7 % „ „ 19,4 % „ „ „ 12,7 %.

Es hatten demnach

mittlere Begabung 81,4 % der Knaben, 47,3 % der Mädchen, zusammen 65,8 %.

Es ist bemerkenswert, wie die Fälle der Abweichung von der durchschnittlichen Intelligenz bei den Mädchen wesentlich häufiger sind als bei den Knaben.

Wie zu erwarten war, ergab die Zählung eine sehr enge Beziehung zwischen Faulheit und Schwänzerei. Bei den Nachfragen war zwischen Faulen und Trägen unterschieden worden.

Von den Schwänzern wurden bezeichnet

als faul 41,9 % der Knaben, 55,6 % der Mädchen, zusammen 48,1 %.
als träge 37,2 % „ „ 22,2 % „ „ „ 30,4 %.

Zu den Faulen im weiteren Sinne zählen also:

79,1 % der Knaben, 77,8 % der Mädchen, zusammen 78,4 %.

Diese außerordentlich hohen Prozentzahlen sind für den Schulmann nicht überraschend, denn der psychopathische Einschlag, der bei der überwiegenden Mehrzahl der Schwänzer vorhanden ist, äußert sich in der Schule meist in Form der Faulheit im weiteren Sinne.

Eines der bezeichnendsten Merkmale der psychopathischen Konstitution, der Vagabundiertrieb, wurde auch bei unseren Schwänzern beobachtet, und zwar bei den Knaben mehr als bei den Mädchen.

Es waren nächtlich ausgeblieben:

34,9% der Knaben, 8,3% der Mädchen, zusammen 22,8%.

Sehr bedeutsam erscheint die Frage: Wie verhalten sich die Eltern gegenüber der Schwänzerei ihrer Kinder? Da die psychopathische Konstitution häufig vererbt ist, so lag von vornherein die Vermutung nahe, daß Eltern, die in stärkerem oder geringerem Grade selbst Psychopathen sind, dem Schwänzen nicht mit Nachdruck entgegentreten, ja, es sogar unterstützen. Diese Vermutung wurde durch die Untersuchung bestätigt.

Von den Eltern unterstützten das Schwänzen:

bei Knaben 49,5%, bei Mädchen 69,4%, zusammen 53,2%,

Es verhielten sich ausgesprochen gleichgültig:

bei Knaben 7%, bei Mädchen 2,8%, zusammen 5%.

Es wirkten gegen das Schwänzen:

bei Knaben 34,9%, bei Mädchen 16,7%, zusammen 26,6%.

In den übrigen Fällen konnte nichts Sicheres festgestellt werden. Die Zahlen sind erschreckend: Weit über die Hälfte jener Eltern unterstützen die Kinder beim Schwänzen oder verhalten sich gleichgültig dagegen. Bemerkenswert ist, daß die Mädchen stärkere Unterstützung erfahren als die Knaben.

In welchem Lebensalter hat das Schwänzen begonnen?

Im 6.	Lebensjahre	bei 2,3%	der	Knaben,	19,4%	der	Mädchen,	zus.	10,1%,
„ 7.	„	„ 11,6%	„	„	2,8%	„	„	„	7,6%,
„ 8.	„	„ 21,9%	„	„	13,9%	„	„	„	21,5%,
„ 9.	„	„ 13,9%	„	„	16,7%	„	„	„	15,2%,
„ 10.	„	„ 32,6%	„	„	16,7%	„	„	„	25,3%,
„ 11.	„	„ 4,7%	„	„	13,9%	„	„	„	8,9%,
„ 12./13.	„	„ 4,7%	„	„	5,6%	„	„	„	5,1%.

Hiernach scheint die Zeit vom 8. bis zum 10. Lebensjahre die kritische Zeit für die Herausbildung der Schwänzerei zu sein.

Aus welcher Umwelt stammen die Schwänzer?

Es waren Kinder von

ungelernten Arbeitern:	34,9%	der	Knaben,	58,3%	der	Mädchen,	zus.	45,6%,
Handwerkern:	7 %	„	„	19,4%	„	„	„	12,6%,
Gewerbetreibenden:	25,6%	„	„	8,3%	„	„	„	17,7%,
Beamten:	2,3%	„	„	0,0%	„	„	„	1,3%,
einzeln stehend. Frauen:	21,9%	„	„	8.3%	„	„	„	18 %,
es waren Vollwaisen:	0,0%	„	„	2,8%	„	„	„	1,3%.

Um die Zahlen richtig beurteilen zu können, muß man die (damalige!) Zusammensetzung der Elternschaft unserer Schulkinder zum Vergleich heranziehen. Es waren:

a) ungelernte Arbeiter:	24%	(Eltern	von	Schwänzern:	45,6%)
b) Handwerker aller Art:	50%	„	„	„	30,3%),
c) Gewerbetreibende:					
d) Beamte:	13%	„	„	„	1,3%).
e) einzeln stehende Frauen:	12%	„	„	„	18%),
f) Vollwaisen waren:	1%			Schwänzer:	1,3%).

Bei der Untersuchung über das Sitzenbleiben der Kinder hatte sich eine scharfe Zweiteilung ergeben: Die Kinder der unter b, c und d angeführten Eltern wiesen günstige, die der unter a, e und f angeführten ungünstige Versetzungsverhältnisse auf. Die gleiche Zweiteilung ergibt sich auch aus der vorstehenden Übersicht:

Gruppe I (b, c, d) umfaßt 63% d. Eltern; ihr entsprechen 31,6% d. Schwänzer,
Gruppe II (a, e, f) „ 37% „ „ „ „ 64,9% „ „

Zwischen den Lebenskreisen der Schüler und der Neigung zum Schwänzen bestehen also unzweifelhaft enge Beziehungen.

Die vorstehenden Angaben bilden, wie gesagt, nur eine Sammlung von Material. Sie lassen aber bereits deutlich eine Reihe von wichtigen Beziehungen erkennen, die wohl einer näheren Untersuchung wert wären.

* *

Zwei Fälle von Rechtschreibungsschwierigkeiten.

Aus der pädagogisch-psychologischen Gutachtertätigkeit.

Von Martha Muchow.

I.

Pauline X. ist zur Zeit der Untersuchung — gegen Ende des Schuljahres — Schülerin der Sexta einer höheren Schule. Ihr droht die Gefahr, das Ziel der Klasse nicht zu erreichen und, da ein Sitzenbleiben in der Sexta, die als Probejahr in der höheren Schule gilt, nicht möglich ist, zu Ostern die staatliche höhere Schule überhaupt verlassen zu müssen. Sie ist $12^1/_4$ Jahre alt, also älter als der Durchschnitt ihrer Klassengefährten, da sie wegen Fehlens in der Grundschule ein Jahr zu spät zur Auslese für die höhere Schule gekommen ist. Ihre Schulleistungen sollen in vieler Hinsicht, z. B. in den Realien, sehr gut sein. Ihr Mangel ist ganz eng umgrenzt. Sie hat im Deutschen und seit Ostern ebenso in der Fremdsprache (Englisch) ganz ungewöhnliche Schwierigkeiten mit der Rechtschreibung. Außerdem klagt die Schule darüber, daß das Kind in der Klasse schwer zu behandeln sei, mit den Mitschülerinnen keinen rechten Kontakt habe und hochmütig sei. Das Kind hat, ebenso wie ihre älteren Schwestern, eine private Grundschule besucht und ist dort stets gut beurteilt worden. In der Familie gilt sie als die — im Verhältnis zu ihrem Alter — intelligenteste der 3 Schwestern; sie ist besonders schlagfertig und witzig, wie die gebildete und recht intelligente Mutter berichtet. Niemand im Hause kann sich vorstellen, daß gerade sie den Anforderungen der höheren Schule, die aus dem Schulleben der älteren Schwestern doch bekannt sind, nicht gewachsen sein soll. „Sie leistet zu Hause vielfach mehr, als die Schule von ihr fordert."

Die uns von den Eltern gestellte Aufgabe war, zu ermitteln, worin die Ursachen für die Schwierigkeiten in der Rechtschreibung lagen, und festzustellen, ob das Kind wirklich nicht fähig sei, in der höheren Schule mitzuarbeiten. Zur Feststellung ihres allgemeinen Intelligenzniveaus benutzten wir — der Eindruck, den das Kind in der Unterhaltung machte, veranlaßte uns dazu — Tests und Situationen, die wir sonst bei 14jährigen Kindern zu verwenden pflegen. Der allgemeine Eindruck hatte nicht getrogen; sie leistete in der Tat durchaus, zum Teil sogar

reichlich das, was der Durchschnitt der Vierzehnjährigen an Leistung erzielt. Ihr Intelligenzvorsprung kann also auf etwa 2 Jahre geschätzt werden. Nimmt man an, daß auch ihre Klassengefährten, die 11—11½ Jahre alt waren, als ausgelesene Schülerinnen einen Vorsprung von 1—2 Jahren vor dem Durchschnitt ihrer Altersstufe haben, so müßte Pauline also immer noch an der Spitze ihrer Klasse marschieren. Das traf offenbar für manche Gebiete, auch nach dem Urteil der Schule, zu. Da keine Anzeichen dafür vorhanden waren, daß eine einseitige vorwiegend abstrakt-logische oder auch eine stark gefühlsmäßig-ästhetische Interessenrichtung und Grundhaltung, die gelegentlich mit einer Vernachlässigung rein formaler Dinge, wie z. B. der Orthographie, zusammenzugehen pflegen, bei ihr vorlag und die orthographischen Schwierigkeiten bedingte, mußte zu einer genauen Analyse ihrer Rechtschreibungsleistungen geschritten werden. Das wurde auch nahegelegt durch die Tatsache, daß das Kind wegen eines sehr schweren und hemmenden Sprachfehlers in Heilbehandlung gewesen war. Der Sprachfehler war zuletzt so weit ausgeglichen, daß man ihn — ohne Kenntnis der Tatsache jener Behandlung — wohl kaum bemerkt haben würde. In der Hauptsache äußerte er sich eigentlich nur noch darin, daß das Kind gelegentlich Wörter besonders sorgfältig artikulierte und zuweilen vor bestimmten Wörtern eine ganz winzig kleine, kaum auffallende Pause einschaltete, wie um dieses Wort mit besonderer Sauberkeit herauszubringen. Es bestand aber immerhin doch die Möglichkeit, daß die orthographische Unsicherheit mit den sprechmotorischen Schwierigkeiten irgendwie in Zusammenhang stehen könnte. Bei dem Sprachfehler hatte es sich um eine komplizierte Form von Sigmatismus gehandelt, mit der zugleich eine Schwierigkeit in der Artikulation von pf einerseits, j, g und k andererseits Hand in Hand ging.

Die Analyse der Diktate und Klassenaufsätze des Kindes ergab in der Tat, daß für Pauline eine starke Unsicherheit in der Analyse solcher Komplexe bestand, in denen Laute vorkommen, die von ihrem Sprachfehler betroffen waren. Sehr häufig sind diese Laute allein oder in Konsonantengruppen selber falsch geschrieben. Zuweilen sind sie selber richtig; anscheinend infolge affektiver Hemmung einerseits und infolge starker Konzentration auf die „schwierigen" Laute andererseits ist dann aber das Wort an anderen Stellen falsch geschrieben. Dabei sind ganz sinnlose Buchstabenumstellungen sehr häufig (z. B. richtetne = richteten, gehiezt = geheizt usw.). Mehr als 60 % aller Fehler, die sie macht, kommen auf Fehler in solchen Lautkomplexen. Wörter mit s, st, sp, c, z, sch und ch sind überhaupt nur in den ganz geläufigen Partikeln richtig geschrieben; selbst bei „ist" kommt gelegentlich die Verstellung von „s" und „t" und sehr häufig die Auslassung des „t" vor.

Daneben beherrscht Pauline, wohl infolge geringer Schulgewöhnung (sie hat in der Grundschule wiederholt wochenlang gefehlt), gewisse Rechtschreibungsregeln nicht, z. B. die Dehnungs- und Kürzungsweisen, ferner die Groß- und Kleinschreibung. Verstöße gegen die Regeln der letzteren kommen in der Fehlerstatistik übrigens mit einer Ausnahme nur in Wörtern vor, die die obenerwähnten Laute oder „j" und auslautendes „g spirans" (z. B. in der norddeutschen Aussprache von König, Honig usw.) enthalten. Außerdem fallen unter ihren Fehlern noch durch Häufigkeit Verwechselungen von n und m im Auslaut auf. „An" und „am", „in" und „im", „den" und „dem", „ihn" und „ihm" werden miteinander verwechselt, und zwar anscheinend nicht grammatisch, wie der Lehrer meint, sondern offenbar

rein orthographisch, da sie auch die en-Plurale und Infinitive des öfteren mit „m“ auslautend schreibt. Der Rest der Fehler kann in der Hauptsache als Flüchtigkeitsfehler angesehen werden; es handelt sich um ausgelassene Wörter, Silben, Buchstaben und um Schreibfehler in Wörtern, die sonst öfter richtig geschrieben werden.

Die Analyse der Fehler führt ziemlich eindeutig zu der Interpretation, daß der behobene Sprachfehler sich vorläufig noch in einer Unsicherheit bei der Analyse der betroffen gewesenen Lautkomplexe und ihrer Darstellung durch die entsprechenden Schriftzeichen auswirkt. Da die Ausspracheschwierigkeiten erst vor ganz kurzer Zeit ausgeglichen worden sind, wobei das Kind außerordentlich intensiv und intelligent mitgearbeitet haben soll, besteht bei der hohen Allgemeinbegabung des Kindes zweifellos die Aussicht, daß auch die orthographischen Schwierigkeiten behoben werden können. Die Behandlung muß allerdings in Rücksicht auf die noch nicht ganz fixierte Aussprachekorrektur wohl in engster Zusammenarbeit mit dem Sprachheilverfahren und außerordentlich vorsichtig erfolgen.

Außer der rein auf Aussprache, Lautanalyse und Lautdarstellung gerichteten Erziehung Paulinens ist dabei aber auch die Persönlichkeitsstruktur des Kindes zu berücksichtigen. Es wurde schon oben aus der Tatsache, daß die betreffenden Wörter oft in den kritischen Lauten richtig, aber an anderen Stellen dafür falsch geschrieben wurden, auf eine überstarke Konzentration und eine eventuelle affektive Erregtheit des Kindes geschlossen. Die Fehleranalyse der Diktate (Aufsätze ließen sich wegen der geringeren Zahl und der so verschiedenen Ausdehnung für diesen Zweck nicht verwenden) ergab, daß je ein Drittel der Fehler in den ersten und in den letzten fünf Zeilen der etwa 21—22 Zeilen langen Diktate vorkamen. Die durchschnittliche Fehlerzahl pro Zeile betrug hier je 0,42 Fehler, während die mittleren 11—12 Zeilen nur durchschnittlich 0,17 Fehler aufwiesen. Die zahlreichen Flüchtigkeitsfehler der letzten fünf Zeilen weisen auf Ermüdung hin. Das 21—22zeilige Diktat bedeutet für Pauline offenbar eine sehr beträchtliche Anspannung. Die krampfhaften, aber oft erfolglosen Versuche, komplizierte Lautkomplexe (ngst, chz u. ä.) richtig zu analysieren, die sich besonders im Anfang, aber auch in der Mitte finden, und die Tatsache, daß oft im ersten Satz schon drei bis vier Fehler stehen, zeigen, daß das Kind sich in der Tat mit größter Intensität und großer affektiver Erregung an das Diktatschreiben begibt. Der Beginn eines Diktats ist für Pauline jedesmal eine aufregende Angelegenheit; in der Mitte tritt eine gewisse Beruhigung ein, die eine Senkung der Fehlerzahl bewirkt. Die starke Anspannung, die die Analyse der vorgesprochenen Wörter vom Kinde erfordert, hat eine starke Ermüdung gegen Ende der Arbeit zur Folge, wodurch wieder eine Häufung der Fehler eintritt. —

Pauline erscheint bei der ersten Vorstellung und der psychologischen Untersuchung als ein Kind von großer intellektueller und charakterlicher Reife. Sie kennt und durchschaut ihre Situation vollkommen und ist selbst auf der Suche nach Hilfe. Sie macht in ihrem ganzen Verhalten durchaus den Eindruck einer Vierzehnjährigen, obwohl sie äußerlich durchaus noch wie ein Kind der Vorpubertät aussieht und gehalten wird. Man hat den Eindruck, daß sie keineswegs irgendeine „wunderbare“ Hilfe erwartet, sondern — wohl auch aus den Erfahrungen des Sprachheilverfahrens — weiß, daß sie selbst sehr mitarbeiten muß, um die Schwierigkeiten zu überwinden. Sie beobachtet alle Unternehmungen der Untersuchung

nebenher sehr genau darauf, was sie ihr eventuell an Hinweisen geben könnten. Sie konstatiert z. B. bei der Lösung eines längeren Analogietests, daß ich an den geschriebenen Wörtern wohl über ihre orthographischen Schwierigkeiten nichts sehen könne, da es erstens alles „leichte" Wörter gewesen seien und zweitens einzelne Wörter überhaupt „leichter" seien als ganze Diktate. — Dabei wirkt sie keineswegs unkindlich und übermäßig ernst. Vielmehr erscheint sie als ein ausgesprochen liebenswürdiges Kind von im Grunde heiterem Temperament. Das Urteil der Schule ist von den Beobachtungen der Untersuchung aus ganz unverständlich; es scheint uns danach nur die eine Interpretation möglich, daß das Kind sich gegen die Minderung seiner Geltung in der Klasse, die aus der anscheinend sehr strengen Beurteilung seiner Rechtschreibungsleistungen durch den Lehrer folgt, durch Hervorkehren seiner geistigen Überlegenheit wehrt und dadurch vielleicht überheblich wirkt. Darin würde ein weiterer Beleg für eine große Sensibilität des Kindes zu erblicken sein, die auch in der obenerwähnten leichten affektiven Erregbarkeit in die Erscheinung tritt. Sie zeigte sich auch, in eigentümlicher Einigung mit einer sehr reifen Sachlichkeit, in der ganzen Untersuchung.

Wir empfahlen zunächst, das Kind keinesfalls aus der höheren Schule zu entfernen. Ferner rieten wir, unter Mitwirkung des Sprachheilbehandlers ein Ausgleichsprogramm, das wesentlich vom Kind selber und selbständig durchgeführt werden könnte, aufzustellen, um systematisch die Schwierigkeiten abzubauen.

II.

Auch in diesem zweiten Falle handelt es sich um ein Mädchen. Inge ist etwa 11 Jahre alt, als sie zur Untersuchung kommt. Die Eltern sind angesehene Geschäftsleute in einem größeren Badeort. Inge ist das einzige Kind, das nach langjährig kinderloser Ehe geboren ist. Sie ist im Vergleich zu ihrer Altersstufe an Größe und Körperbau durchaus normal zu nennen. Sie ist aber sehr blaß und durchsichtig und macht einen sehr matten Eindruck. Dabei ist sie ein sehr liebreizendes, ausgesprochen hübsches Kind. Als Kleinkind gesund und frisch, hat sie gegen Ende der Vorschulzeit zu kränkeln angefangen; ein- oder zweimal sind wegen ihrer großen Schwäche Blutübertragungen im Krankenhaus gemacht worden. Sie ist auch einmal zur Kur in einem Kinderheim in Mitteldeutschland gewesen. Sie wird als einziges Kind in dem zwar nicht wohlhabenden, aber doch gutsituierten Hause sehr gepflegt, vielleicht auch körperlich etwas verwöhnt. Die Eltern, besonders die Mutter, die recht intelligent und gebildet ist, haben sich viel um das Kind gesorgt. Die Mutter kennt das Kind sehr genau und kann in sehr guter Formulierung über ihre Beobachtungen an dem Kinde Auskunft geben. Sie ist mit im Verkaufsgeschäft tätig und hat zur Hilfe im Haushalt und für das Kind außer dem Mädchen ein „Fräulein" angenommen. Außerdem sind in der Saison noch 6—7, in der Zwischenzeit anscheinend noch 1—2 Verkäufer oder Verkäuferinnen Mitglieder des Hausstandes.

Das Kind besucht die (anscheinend sechsklassige) Dorfschule. In der Freizeit darf es aber kaum vom Hause fort oder an anderen Stellen als dem zum Haus gehörigen Strandabschnitt spielen. Mit anderen Kindern spielen kommt eigentlich nur in der Saison mit Kindern der Badegäste in Frage. Die Mutter fürchtet, daß das Kind „verdorben" wird, wenn es mit den Dorfkindern umgeht. Das „Verdorbenwerden" beginnt bei der Mutter schon bei der Entwöhnung von den sehr gepflegten

Tischsitten, den gebildeten Umgangsformen und der sorgfältigen Pflege und Haltung der eigenen Kleidung. Sie hat deshalb schon sehr ungern gesehen, daß das Kind mit einer Mitschülerin, mit der Inge unter ihren Augen gelegentlich hat spielen dürfen, in die Wohnung gegangen ist und von dort nachher allerlei ihr aufgefallene Unförmlichkeiten erzählt hat. Sie würde, wenn sie nicht einsähe, daß die dauernde Einsamkeit dem Kinde schadet, diese Besuche am liebsten unterbinden.

Inge wird im 4. Jahrgang der Dorfschule unterrichtet. Sie ist ein Jahr zu spät eingeschult worden, hat im ersten Jahre ziemlich regelmäßig, im zweiten kaum und im dritten Jahr gar nicht die Schule besucht. In diesem letzten Jahre hat sie bei einem Privatlehrer täglich eine bis anderthalb Stunden Privatunterricht gehabt. Jetzt geht sie seit etwa dreiviertel Jahren wieder in die Schule. Sie selber ist anscheinend darüber sehr froh. Für die Mutter aber ist der Schulbesuch in der Dorfschule eine ständige Quelle der Besorgnis. Sie würde das Kind gern in eine höhere Schule schicken, ihr ist aber klar, daß Inge bei den gegenwärtigen Ausleseverhältnissen in eine staatliche Schule nicht aufgenommen werden kann. Inge ist eine ausgesprochen schwache Schülerin. Sie liest sehr schlecht und ist vor allem in der Rechtschreibung außerordentlich schwach. Ihre Lesefertigkeit entspricht gerade eben der eines Kindes am Ende der Fibellektüre; ihre Diktate und Aufsätze sind so voller Fehler, daß zeitweilig kaum der Sinn zu entziffern ist.

Gefordert wird ein allgemeines Persönlichkeits- und Entwicklungsgutachten, eine besondere Untersuchung der Lese- und Rechtschreibungsschwierigkeiten und die Aufstellung eines Programms für den Ausgleich dieser für den Besuch einer höheren Schule besonders hinderlichen Schwierigkeiten. Dabei tritt deutlich hervor, daß die Mutter die höhere Schule besonders wegen des Umganges und der Ausweitung der literarisch-ästhetischen Interessen, nicht so sehr wegen der „wissenschaftlichen" Schulung will. (Die Mutter selbst hat eine private „Höhere Töchterschule" besucht.)

Die Untersuchung der allgemeinen Intelligenz zeigt, daß Inge durchaus zum besseren Durchschnitt ihrer Altersstufe gehört. Sie ist vor allem sprachlich sehr gewandt und verfügt über einen sehr großen Wortschatz. Ihre Sachkenntnisse sind in manchen Bereichen, nämlich den ihr durch ihre häusliche Umwelt nahe gebrachten, recht umfangreich und sehr genau. Das Leben der Badegäste, ihre täglichen und ihre Luxusbedürfnisse, ihre Lebensformen, die Moden, die Saisonbedingungen u. dgl. sind ihr geläufig. In bezug auf literarische Bildung ist sie von den Erzählungen des Vaters und der Mutter abhängig, die ihr Kindertümliches und dem Backfischalter Entsprechendes, das ihrer Auffassung von einem gewissen Bildungsstandard angemessen ist, erzählt zu haben scheinen, wobei man eine gewisse „Kernigkeit" deutlich vermißt. In anderen Bereichen sind ihre Sachkenntnisse, wie das bei sehr behüteten Kindern oft der Fall ist, auffallend gering und dürftig. Da diese in der Dorfschule gerade, wie es scheint, mehr gefordert und erwartet werden, wird sie es in der Schule sehr häufig erleben, daß sie sich über sehr einfache, ihr fremde Sachgebiete, z. B. der Natur- und Heimatkunde, von den Kindern, die nicht für voll zu nehmen sie zu Hause gewöhnt wird, belehren lassen muß. Damit hängt vielleicht ein sehr wesentlicher Charakterzug des Kindes zusammen; Inge fühlt sich offenbar in ihrem Eigengedachten nicht sehr sicher und gibt ganz außerordentlich leicht ihre eigenen Lösungen preis, sobald nur ein anderer Vorschlag gemacht wird. In der Untersuchung besteht sie nicht ein einziges

Mal auf ihrer Lösung, selbst wenn diese vollkommen richtig war; sie ist selbst auf bloßes kurzes Zögern der Versuchsleiterin bei der Zustimmung hin schon bereit, zu revidieren, was sie fand.

In der Hauptsache hängt die leichte Beeinflußbarkeit Inges aber wohl mit der geringen vitalen Kraft des Kindes zusammen. Sie hantiert und denkt mit außergewöhnlich geringem Energieeinsatz. Dennoch ermüdet sie insbesondere bei Denkanforderungen sehr schnell und außergewöhnlich tief. Dazu ist ihre Erholungsfähigkeit sehr gering; die Erholung einer halbstündigen Pause ist sehr rasch wieder verflogen. Dabei ist das Kind zu der Untersuchung durchaus positiv eingestellt; sie möchte der Mutter so gern mit einem guten Befund an ihren Leistungen Freude machen und stellt sich kindlich vertrauensvoll zur Versuchsleiterin ein.

Mit der geringen Sicherheit und Tiefe ihrer Kenntnisse in manchen Sachgebieten einerseits und mit dem Mangel an vitaler Kraft andererseits hängt es wohl auch zusammen, daß sie zwar leicht und gewandt auf Denkanforderungen reagiert, aber häufig auf dem leichteren, naheliegenderen, aber auch oberflächlicheren Weg die Lösung sucht. Sie geht sehr oft nicht den Fragen bis auf den Grund, wozu sie vermöge ihrer intellektuellen Veranlagung oft durchaus imstande sein würde. Ein weiterer Grund für die leichte Revisionsbereitheit gegenüber ihren Leistungen dürfte hierin zu sehen sein. Inge ist intelligent genug, um auf leichte Anregungen hin ihre oberflächlichen Gedanken kritisch anzusehen und zu revidieren.

Die Schwierigkeiten Inges beim Erlernen des Lesens und Schreibens hängen aller Wahrscheinlichkeit nach mit einer sehr gering entwickelten Formauffassungsfähigkeit, die sich unter anderem auch bei der Bilderkennung und in ihren Zeichnungen verrät, und mit einer eigentümlichen Labilität der Richtungserfassung, besonders in der Links-Rechts-Dimension, zusammen. Letzteres steht offenbar in Zusammenhang mit einer nicht ganz fixierten Rechtshändigkeit. Inge arbeitet zwar rechts, hantiert aber außerhalb der „Aufgabesituation" sehr häufig links und zieht auch oft die linke Hand zur Unterstützung heran. Ihre Zeichnungen verraten auf den ersten Blick die Ungeschicklichkeit der rechten Hand. Fast durchweg sind Vertikale in der für den rechtshändig arbeitenden Linkshänder typischen Form geneigt. Kreisförmig angeordnete Ornamente deuten in ihrer vom Normalen abweichenden Verzerrung ebenfalls auf Unsicherheit der rechten Hand. Profile sind mehrfach auch nach rechts gerichtet. Inge muß beim Lesen vielfach erst die Formen einzelner Buchstaben ganz genau prüfen, um sie erkennen und die Worte lesen zu können. Sie probiert häufig die Anlaute der Wörter erst aus, ehe sie Silben und Wörter liest. Dabei kommt es vor, daß sie ein anlautendes B zunächst als S und als R ausprobiert, ehe sie das B findet. (Beeren liest sie z. B. „S . . . S . . . ach nein, R . . . Ree . . . ach nein, überhaupt Bee . . . r . . . ren.") Infolge ihres vielen Fehlens in der Schule hat sie anscheinend die verschiedenen Alphabete sehr schnell nacheinander oder vielleicht sogar durcheinander lernen müssen. Bei der geringen Formerfassungsfähigkeit, die ihr eigen ist, hat sie, trotzdem schon im zweiten Schuljahr alle Formen vorgekommen waren und im häuslichen Unterricht schon besonderes Augenmerk auf die Orthographie gerichtet war, keine Sicherheit im Unterscheiden und Erkennen der verschiedenen Formen erlangt. Auch beim Schreiben, in Diktaten, Niederschriften und Aufsätzen sind mehr als die Hälfte ihrer Fehler offensichtlich darauf zurückzuführen, daß ihr die Buchstabenformen der verschiedenen Alphabete nicht geläufig sind. Deutsche und lateinische Buch-

staben stehen in buntem Durcheinander in den einzelnen Wörtern. Besonders oft sind die großen Buchstaben fast unkenntlich. Inge setzt an zu schreiben, erzielt eine falsche Form und korrigiert, meistens unter Benutzung der schon vorhandenen Strichführung, den richtigen Buchstaben oder oft auch noch wieder eine falsche Form hinein. Das Wortbild ist durch die Korrekturen unsauber und unübersichtlich. Inge verliert dann die Übersicht über das Wortbild und bemerkt weitere entstellende Fehler nicht mehr. Außerdem hält die Korrektur sie so lange auf, daß sie darüber oft eins der unmittelbar folgenden Wörter ausläßt, unvollständig oder falsch schreibt. Wie die „Gesichter" der Buchstaben ihr nicht deutlich sind, so werden ihr auch niemals die „Wortgesichter" wirklich klar und umrissen. Auch der fortwährende Wechsel zwischen lateinischen und deutschen Buchstaben beeinträchtigt die Fixierung bestimmter Wortbilder für das im Grunde doch vorwiegend visuell veranlagte Kind.

Ganz abgesehen von den Plänen der Eltern betr. der höheren Schule ist es nötig, das Kind, das unter seinen Mängeln sehr leidet und die Sorge der Eltern, feinfühlig wie es ist, belastend spürt, möglichst bald und nachhaltig von den Schwierigkeiten zu befreien. Dazu sind mehrere Maßnahmen erforderlich. Wir schlugen vor:

1. Es muß unbedingt Sorge getragen werden, daß Inge viel Gelegenheit zum Umgang mit anderen Kindern hat. Die Bedenken gegen ihre Beeinflussung durch die rauheren Umgangsformen der anderen Kinder müssen fallen gelassen werden. Diese Beeinflussung ist bei der sehr festgefügten Sitte des Hauses auch kaum in ihren Wirkungen hoch zu veranschlagen. Dagegen wird sie im Spiel mit den anderen am leichtesten die Lücken ihrer Sachkenntnisse auffüllen können. Damit wird dann auch ihre Sicherheit gewinnen, und sie wird lernen, sich kräftiger einzusetzen. Vielleicht wird damit auch ein Gegengewicht gegen das leichte Versagen bei Ermüdung und körperlicher Mattigkeit geschaffen.

2. Inge muß angeregt werden, ihre Sachkenntnisse über den Bereich der häuslichen Umwelt hinaus systematisch auszudehnen. Spaziergänge, Anregung zur Sammlung von Naturgegenständen u. ä. kämen in Frage. Es wäre zu raten, ihr an Stelle eines Kakteenbrettchens, das sie besitzt, ein Beet im Garten od. ä. zu geben, da sie sicher bei weitem mehr daran erfahren könnte. Ihre literarische Nahrung, die, solange sie so schlecht liest, ja vorwiegend durch Vorlesen und Erzählen geboten wird, bedarf der Ausdehnung nach vielfältigeren, vor allem auch realistischen Gesichtspunkten.

3. Es ist zu raten, daß Inge daran gewöhnt wird, rechtshändig zu hantieren. Da die rechte Hand ohnehin doch schon weitgehend bevorzugt ist, dürften aus solcher Einübung keine Schwierigkeiten entstehen; dagegen würde die Akzentuierung der Rechten zweifellos der Unterscheidungsfähigkeit für Richtungsbestimmtheiten bei der Formerfassung (Lesen), sowie beim Schreiben und Zeichnen förderlich sein.

4. Inge muß noch einmal gründlich die Alphabete einüben, um sich die Buchstabenformen sicher anzueignen. Es ist zu raten, daß sie vorläufig von dem in der Schule üblichen Wechsel zwischen lateinischer und deutscher Schrift in den verschiedenen Niederschriften befreit wird und durch längere Zeit hindurch nur ein Alphabet zu verwenden braucht, damit sie zunächst eine Art von Wortgesichtern fest erwirbt. Als Hilfsübung käme vielleicht auch gelegentliches Abschreiben von gedruckten Texten im Hause in Frage.

5. Inge muß ganz scharf angehalten werden, von Verbesserungen in dem oben geschilderten Sinne konsequent abzusehen. Wenn sie sich verschrieben hat, muß sie jedesmal das Wort neu anfangen. Da sie offensichtlich allgemein stark mit visuellen Bildern arbeitet, ist es unbedingt nötig, daß sie stets klare und saubere Wortbilder vor sich hat.

6. Das Abschreiben gedruckter Texte, das anscheinend in der Schule nicht mehr geübt wird, könnte schon viel dazu beitragen, daß ihr auch die Druckformen geläufiger werden. Auch beim Lesen und eventuellem Abschreiben ist zu raten, daß Inge zunächst nur mit einem Alphabet zu arbeiten braucht. Es wird von Nutzen sein, auch gelegentlich Inge in Spielen das Nachzeichnen (oder das Nachlegen) von Buchstaben vollziehen zu lassen. Überhaupt kommen alle Arten von Lese- und Schreibspielen als Hilfen für sie in Betracht.

7. Inge muß täglich ein paar Minuten im Hause laut vorlesen. Dabei kann gelegentlich der gleiche Abschnitt wiederholt gelesen werden, gelegentlich aber auch einmal die Schnelligkeit des Vorlesens als Aufgabe gestellt werden. Da Inge bisher kaum für sich gelesen hat, wäre es auch zweckmäßig, sie dazu bei solchen häuslichen Übungen anzuregen, indem man ihr einen Text gibt und sich später den Inhalt erzählen läßt oder ihr bestimmte Fragen nach dem Inhalt stellt.

In Anbetracht der zarten Konstitution Inges darf die Beanspruchung durch solche Ausgleichsübungen das Kind neben dem Schulunterricht und den Schularbeiten allerdings nicht sehr belasten. Ich würde täglich 15 Minuten für das Höchstmaß dessen halten, was Inge leisten kann. Sozialspiele, Bewegungsspiele im Freien und gymnastische Übungen müssen genug Raum in der Freizeit des Kindes haben. Auch die letzteren sind zweifellos für die pädagogische Behandlung der speziellen Schwierigkeiten Inges, insbesondere für die feinere Ausbildung ihrer Formauffassungs- und Richtungsunterscheidungsfähigkeit, sowie für die Schulung ihrer Motorik unbedingt wichtig und werden deshalb mit Nutzen gepflegt werden.

* *

Die Kasuistik im Rahmen der pädagogischen Berufsausbildung.

Von Aloys Fischer.

1.

Erziehung als Beruf ist unter den vielschichtigen, komplizierten und künstlichen Verhältnissen des Lebens in der neueren Zeit bei allen großen Kulturvölkern im Fortschreiten auf Kosten der Naturformen der Erziehung. Ohne auf die Ursachen und Gefahren dieser Erscheinung einzugehen, betrachte ich hier eine augenfällige Folge: die Zunahme der Menschen, die von der Erziehung leben wollen oder müssen, die zahlenmäßige Mächtigkeit des pädagogischen Berufsstandes (zu dem der „Lehrstand“ sich längst ausgewirkt hat) sowie die innere Differenzierung desselben. Es gibt nur noch wenige weiße Kulturvölker, bei denen Verhältnisse angetroffen werden, wie wir sie in Deutschland etwa an der Schwelle des 19. Jahrhunderts gehabt haben. Wir müssen mit einer weiteren

Zunahme der Aufgaben rechnen, die an die öffentlich organisierte und damit auf Professionisten angewiesene Erziehung abgegeben werden, mit einer Zunahme des Spezialismus in allen Zweigen der Erziehungsarbeit. Nimmt man nur das geschichtliche Kernstück des pädagogischen Berufsstandes, den „Lehrstand" heraus und betrachtet ihn in seiner heutigen Vielgestaltigkeit, so erkennt man, daß die früher übliche und ausreichende, der Höhenstufung des Schulaufbaues entsprechende Gliederung in Volks-, Studien- und Hochschullehrer seit langem von spezialisierenden Varianten durchquert und von Übergangstypen aufgelockert ist. Ich erinnere nur an den Hilfsschullehrer, den Werklehrer innerhalb des Volksschullehrerstandes, an die weniger mit der Berufsaufgabe als mit den Folgen der Beamtenhierarchie zusammenhängenden Spannungen zwischen Fachlehrer und Klaßleiter, Direktor oder Rektor und Fachlehrerkollegium in den Studienschulen und an die Graduierungen im Hochschulbetrieb, die teilweise wenigstens über die Amtsstellung hinaus auch die Lehrfunktion berühren. Vor allem wird diese an der Überlieferung weiterbauende Grundgestalt schon des Lehrstandes verwirrt durch die Einbürgerung der Berufsschule, die ein Fachlehrertum mit anderen Grundlagen gebracht hat, als der wissenschaftliche Fachlehrer der Studienschule, der Philologe, Mathematiker usw. besitzt und nötig hat, aber auch mit einem Erzieherlehrertum, wie es in der besten Tradition der Volksschulseminare gepflegt worden ist, nicht zu Rande kam. Der Berufsschullehrer gewinnt langsam seine eigene Physiognomie. Den weitaus größten Zuwachs erfuhr und erfährt aber der pädagogische Berufsstand durch die heute in Professionistenhänden liegenden Erziehungsaufgaben, die mit Unterricht und Schule gar nichts zu tun haben. Eine Spielart, die schon länger eingebürgert ist, die Kindergärtnerin, ist längst über die etwas eintönige Gestalt, die sie noch vor 30 Jahren durch ihren Ausbildungsgang zu erhalten pflegte, hinausgewachsen; die „normale Kindergärtnerin" ist beruflich sozusagen nur noch Ausgangsmaterial für die Hortnerin, die Jugendleiterin, die Spezialistin des heilpädagogischen Kindergartens, die Beamtin der Kleinkinderpflege und Kleinkinderfürsorge. Selbst die Säuglingsschwester, Nurse oder Krippenpflegerin ist in Aufgabe und Ausbildung über die Abrichtung in den Praktiken der Kinderpflege hinausgewachsen oder hinausgesteigert, beschäftigt sich mit recht viel Medizin, Hygiene, Kinderpsychologie und Pädagogik und scheint tatsächlich (nach den an sie gestellten Forderungen ebenso wie nach ihrem Willen) eine neue Erzieherspezialität zu werden. Kommt hier der Anstoß zur Spezialisierung von dem Bündnis der angewandten Medizin und Hygiene mit der erzieherischen Formung des Menschen und seines frühesten Lebens her, so in anderen Fällen von dem immer stärkeren pädagogischen Einschlag der sozialen Wohlfahrtsarbeit. Behördliche Anordnung, Sach- und Geldhilfe bleiben vielfach fruchtlos ohne entsprechende

Menschenbehandlung, einerlei ob man die älteren Formen der Wohlfahrtsarbeit, die Kranken-, Trinker-, Landstreicherfürsorge, die Sorge für entlassene Strafgefangene oder die neuesten Aufgaben der Berufsberatung, Arbeitsvermittlung, Erwerbslosenfürsorge ins Auge faßt. Von einer dritten Seite erwachsen Spielarten berufsmäßigen Erziehertums durch die Ausbreitung erzieherischer Gedanken und Wirkungsformen in Gebieten kultureller Arbeit, die von Haus aus unter selbständigen Leitwerten stehen und sicher gar nichts mehr mit Schule, nicht notwendig mit Jugend zu tun haben, so etwa in der Rechtspflege, in der Gestaltung von Betrieb und Unternehmung, Büro und Fabrik, in der Medizin. Offen oder verkappt ist das pädagogische Element heute in manchen Spielarten der akademischen Berufe auf dem Wege, neue Erziehertypen entstehen zu lassen, den Psychotherapeuten, den Betriebsobmann, den beratenden Psychotechniker. Die gefährlich zunehmenden sozialen Spannungen, die antiautoritäre Haltung der Massen zu Regierung, Führung, Verwaltung und jede entschiedene Leitung „von oben" zwingen dazu, die in allem Beamtentum steckende Erziehungsfunktion in der Ausbildung der Beamten zu betonen, und nicht wenigen erscheint für solche Zwecke ein Collegium pädagogicum, ein Elementarkurs in der erziehenden, nicht einfach kommandierenden Menschenbehandlung nützlich. Wie der Geistliche und Seelsorger von jeher in Ausbildung und Tätigkeit ein Stück Volkserzieher war, soll es auch der Bürgermeister, der Amtmann, der Richter, der Verwaltungspraktiker werden, ebenso der Polizist, der Offizier und der Betriebsingenieur.

Faßt man auch nur diejenigen Stellungen und Tätigkeiten ins Auge, die heute schon neben den Schulen aller Art im Kern Erziehungsaufgaben oder auch enger Jugenderziehungsaufgaben zu leisten haben (im Jugendamt, Arbeits- und Berufsamt, in der Verwahrlostenfürsorge, im Jugendgericht und Jugendgefängnis, in der Werkstatt, im Vereinsleben, in Volksbüchereien, Lesehallen, Volkshochschulen, Abendgymnasien, in Sport- und Wohlfahrtseinrichtungen usw.) so kann kein Zweifel darüber bestehen, daß der pädagogische Berufsstand in einer Erweiterung begriffen ist, die etwas Unheimliches an sich hat. Jedenfalls haben wir im Augenblick in Deutschland eine beträchtliche Anzahl mehr oder minder eigengesichtiger Erziehungsberufe, aber weder ein einheitliches pädagogisches Standesbewußtsein noch eine durchorganisierte pädagogische Berufsbildung selber. Die erste Tatsache hängt mit dem Gegensatz zwischen „beamteten" und freien oder „privaten" Pädagogen (Lehrern, Erziehern usw.) zusammen; Vorbildung, Einkommen, soziales Ansehen usw. sind mehr durch die Ausflüsse der Beamtenhierarchie als durch die Berufsaufgabe, die Berufsbildung mehr durch die fachwissenschaftlichen Elemente, als durch das pädagogische Ethos bestimmt. Aus dieser Einsicht ist als aktuelle Frage des Berufsstandes der Pädagogen die nach Einheit-

lichkeit oder Differenzierung ihrer Ausbildung hervorgegangen. Manche Spielarten (z. B. Hochschullehrer, Jugendrichter, Wohlfahrtsbeamte, Jugendamtsvorstände usw.) erfahren eine pädagogische Ausbildung überhaupt nicht oder brauchen sie nicht, um zu ihrem Wirkungskreis zu gelangen; ihr fachliches (je nachdem juristisches, medizinisches, volkswirtschaftliches, sozialpolitisches) Studium in Verbindung mit Interesse für Jugendfragen, natürlichem psychologischem Takt und Blick und eine erfolgreiche praktische Erfahrung hat sie auf ihren Posten gebracht; bei der Fülle von Angeboten fürchtet man auch künftig nicht in Verlegenheit um einen Ersatz zu kommen. Andererseits fehlt es nicht an Stimmen, die eine pädagogische Spezialisierung der Anwärter für solche Stellungen womöglich schon von der Studienzeit an empfehlen. Andere, wie insbesondere die Lehrerschaft, erfahren bisher nach verschieden langer und verschiedenartiger Vorbildung eine auf verschiedenen Studienstätten eingerichtete pädagogische Ausbildung in engster Verbindung mit der auf den künftigen Tätigkeitsbereich zugeschnittenen allgemein- und einzelwissenschaftlichen Fachbildung. Der Vorteil dieses in der Geschichte zu ganz verschiedenen Zeiten, ohne einheitlichen Plan, aber im ganzen doch nicht sinnlos gewordenen Systems ist die enge Anpassung an die konkreten Aufgaben der späteren Stellung, der Nachteil, daß entweder Fach und Fachwissenschaft nicht bis in die letzten Feinheiten beherrscht werden oder daß die Pädagogik als Einheit und Ganzheit hinter einer Kindergarten-, Volksschul-, Gymnasial-, Anstalts-, kurz einseitigen Spezialpädagogik verschwindet.

Als Ausweg aus dieser Lage empfiehlt und erwägt man die Zusammenfassung der Anwärter aller Erziehungszweige wenigstens in den Teilen ihrer Studien- und Vorbereitungsarbeit, die für die Entwicklung eines pädagogischen Ethos, einer tiefen, verantwortlichen, echten Erziehergesinnung relevant sind. Die praktische Lösung der so gestellten pädagogischen Berufsbildungsaufgabe kann wieder auf zwei Wegen versucht und gesucht werden, durch Errichtung selbständiger „Bildnerhochschulen" oder durch Schaffung „pädagogischer Fakultäten" im Rahmen der Universitäten. In der ersten Richtung bilden die pädagogischen Akademien einen Ansatz. Man darf sich nur nicht darüber täuschen, daß sie in ihrer heutigen Gestalt keine Hochschulen sind, nicht einmal Fachschulen für alle Pädagogen, sondern Fachschulen für Volksschullehrer. Die Idee der Bildnerhochschule, in deren Namen sie eingeführt wurden, liegt weit über sie hinaus, teilweise auch abseits von ihnen. Aber immerhin, wenn sie bestehen und entwicklungsfähig bleiben, ist nicht ausgeschlossen, daß sie neben den Volksschullehrern auch die Philologen zur Ausbildung an sich ziehen werden, die Sozialpädagogen, die Gewerbelehrer, kurz alle beamteten Lehrergruppen, also die bisherige Rolle der Universitätsfakultäten in der Ausbildung für das höhere Lehramt übernehmen. An

Stimmen der Befürwortung einer solchen Entwicklung fehlt es schon heute nicht, trotz des Protestes der Oberlehrer und der falschen Sicherheit der Fakultäten, die eine solche Verleugnung der Geschichte für unmöglich zu halten scheinen. Aus den Kreisen der Politik und Wirtschaft wird der Universitätsbildung der Oberlehrer vorgeworfen, daß sie mit mehr Wissenschaft bepackt sei, als für den Oberlehrer jemals als Schulstoff in Betracht komme, und überdies mit einem selbstzwecklichen Betrieb der Wissenschaft bekannt mache, der wiederum auf die Schulstoffe und Bildungsmomente in der Wissenschaft höchstens nebenbei blicke, daß sie für die didaktisch-pädagogische Inspiration und Vorbereitung wenig oder nichts leiste. Denkt man einmal unter den heute alles und alle beherrschenden ökonomischen Kategorien, so ist die höhere Schule und ihre Lehrerbildung zu teuer, wie viele glauben, (die freilich weder von Wissenschaft noch von wissenschaftlicher Schule gerade viel verstehen) unnötig teuer. Man kann die grundsätzliche Schlüssigkeit der Darlegung auch schwer bestreiten, daß selbständige Bildnerhochschulen, wenn sie schon ein Staat errichtet, dann zweckmäßig voll ausgenutzt werden für die Berufserziehung eben aller Bildner, der Studienräte so gut wie der Volksschullehrer, der Gewerbelehrer so gut wie der Volksbibliothekare. Pädagogische Akademien in ihrer heutigen Gestalt werden von manchen Kreisen — nicht zuletzt von den an ihnen wirkenden Personen selbst — als eine Abschlagszahlung auf das eigentlich erstrebte Ziel einer umfassenden Bildnerschule mit allen Attributen, Rechten, Einrichtungen und Lehrstellen einer echten Hochschule betrachtet. Wie weit eine solche Bildnerhochschule sich noch anders als durch den Namen und die Abseitsstellung vom Organismus der Universitas literarum unterschiede, vermag ich nicht zu sehen, wohl aber, daß sie — wirklich geworden — die philosophischen Fakultäten in ihren heutigen Aufgaben zum größten Teil abgelöst und damit zerstört hätte.

Ansätze zu der zweiten Lösung einer vereinheitlichenden Zusammenfassung der pädagogischen Berufsbildung durch pädagogische Fakultäten sind in Amerika und England vorhanden, in Deutschland höchstens dort, wo die neue Volksschullehrerbildung an und in die Universitäten verlegt worden ist, am vielseitigsten vielleicht in Hamburg. Die Vorzüge einer solchen Lösung sehe ich vor allem in der Gewähr für das Niveau der Auslese und Bildung, für die Berührung der künftigen Pädagogen mit Anwärtern aller übrigen akademischen Berufe und in der Entbehrlichkeit von fachwissenschaftlichen Professuren und Instituten, die lediglich auf „Schulstoffe“ abgestellt sind.

Es ist nicht meine Absicht, zu diesem hochschulpolitischen Problem noch einmal Stellung zu nehmen. Ich möchte auf eine andere Betrachtungsweise der pädagogischen Berufsbildung aufmerksam machen, die von der äußeren Organisationsgestalt relativ unabhängig ist. Ganz gleich,

wo man junge Menschen für die Aufgaben der Erziehung als Beruf ausliest und ausbildet, es scheint mir unerläßlich zu sein, sie nicht nur in Geschichte und Theorie der Erziehung, der Schule oder eines andern Spezialgebietes pädagogischer Arbeit einzuführen und zu unterweisen, sie nicht nur mit den (je nach dem Standpunkt des Systems) als Grund- oder als Hilfswissenschaften der Pädagogik bezeichneten Gebieten der Anthropologie, Psychologie, Pathologie des Menschen, besonders des heranwachsenden Menschen vertraut zu machen und in den Fachwissenschaften, Techniken und Künsten zu schulen, die sie später selber lehren oder vermitteln sollen. Eine solche innere Gestaltung der Berufsbildung schwebt zu sehr über der Wirklichkeit, ist zu theoretisch und ergibt am Ende in zu vielen Fällen den Doktrinär, nicht den Erzieher oder Lehrer. Man muß der älteren Volksschullehrerbildung in Deutschland nachrühmen, daß sie für gewisse Notwendigkeiten der beruflichen Schulung, die mit wissenschaftlichem Unterricht allein nicht erfüllt werden können, gesunden Blick besessen hat. In der gegenwärtigen Situation scheint mir die Sorge um neue und fruchtbare Wege, die Bildnererziehung mit der pädagogischen Wirklichkeit in Kontakt zu bringen, die vordringlichste. Ich glaube sogar, daß die Lösung dieser Aufgabe für die Zukunft der alten und neuen, der reformierten und der unverbesserten Organisationen zur Lehrerbildung ausschlaggebend werden wird. Die Frage, zu der ich hier abermals einen kleinen Beitrag liefern will, lautet also: Wie kann während der studienmäßigen Vorbereitung auf einen Erzieherberuf die verantwortliche pädagogische Praxis, die Wirklichkeit des Erzieherlebens dem Berufsanwärter nahe gebracht werden? Die Beantwortung dieser Frage setzt eine Sonderung der Zwecke voraus, um derentwillen die pädagogische Praxis in die Berufsbildung hineingenommen werden soll, und führt zu einer Sonderung der Formen, in denen dies geschieht.

2.

Junge Menschen melden sich aus eigener Entschließung, veranlaßt durch die Konjunktur des Arbeitsmarktes, durch Berater oder Beispiele zu einem Studium oder einem Ausbildungsgang, an dessen Ende die lebenslange verantwortliche Arbeit in einer Schulstube, einer Erziehungsanstalt, einer Volksbibliothek, einem Jugendamt oder eine sonstige im weiteren Sinn des Wortes erzieherische Berufsarbeit steht. Schon die erste für die Beurteilung ihrer Eignung und Berufenheit, ihres reinen Willens und ihrer Chancen wichtige Frage, ob sie den ins Auge gefaßten Beruf wirklich kennen, ist nach meiner Beobachtung geeignet, unter Heranziehung der pädagogischen Praxis beantwortet zu werden. Ist Eignung, Neigung und Entschluß zum pädagogischen Beruf geklärt und gefestigt, so beginnt die entferntere und allmählich die direkte Vorbereitung und Einstellung auf ihn. Auch dazu ist die Berührung mit der Berufsarbeit selbst uner-

läßlich, denn Erziehung ist ein Tun, Wirken und Schaffen, nicht bloß ein Denken und Spekulieren, gewiß keine gedankenlose Praktik, nicht die einfache Anwendung von Handgriffen, oder die in einem Organisationsschema geregelte Ausfüllung von Formularien, wie ein großer Teil der heutigen Werkstatt- und Büroarbeit, aber doch ein Tun. Und es ist sicher, daß „wissen, was gemacht werden soll, und wie es gemacht werden soll" noch nicht garantiert, es machen zu können. Als Aufgaben, die der Berührung mit der pädagogischen Praxis im Gang der Berufsausbildung zufallen, lassen sich meines Erachtens mindestens drei angeben: der pädagogische Anschauungsunterricht soll dem Anfänger eine erste Orientierung über die Wirklichkeit geben, in die er später selbst als Mitarbeiter an einer Stelle eintreten und in der er von dieser Anfangsstellung aus seinen Lebensweg gehen will, er soll ihm die Probleme zeigen, die in der theoretisch wissenschaftlichen Ausbildung behandelt werden; der pädagogische Übungsunterricht soll dem Fortschreitenden Gelegenheit geben, das theoretisch Gelernte und Verstandene in der Verwendung zu praktizieren, für die er es lernt, und ihn immer kritischer und feinfühliger machen für die weitergehende theoretische Vorbereitung und ihre Anpassung an die immer vielfältiger vorerfaßte Praxis; die pädagogische Probezeit soll beim Abschluß der Vorbereitung dem Kandidaten Gewißheit geben, daß er den durchschnittlich zu erwartenden Berufsanforderungen auf Grund seiner theoretischen Studien in selbständigem Handeln genügend gewachsen ist, und soll den für die richtige Besetzung des Lehramtes verantwortlichen Stellen Gelegenheit bieten, in letzter Auslese und Qualifizierung das Lehramt nur mit tauglichen, selbständig leistungsfähigen und fortbildungswilligen Kräften zu besetzen.

Ich habe in anderem Zusammenhang[1] diese drei Stationen der praktischen Berufsvorbereitung weiter verdeutlicht und die heute üblichen Formen ihrer Erfüllung geschildert. Alle drei Formen der Heranführung an und der Einführung in die Praxis des Lehr- bzw. Erziehungsberufs setzen die organisatorische Verbindung der pädagogischen Unterrichts-, Forschungs- und Ausbildungsstätten mit solchen der wirklichen erziehenden Arbeit voraus, eine Ineinanderarbeit der Vertreter der an der pädagogischen Berufsbildung beteiligten Wissenschaften und der verantwortlichen Erzieher. Sie lassen sich — in kleinerem oder größerem Maßstab — in den Gang der Berufsausbildung leicht, wenn auch zunächst äußerlich, einfügen und selbst wieder nach Fortschrittsstufen dieses Ausbildungs-

[1] Vgl. dazu meine Ausführungen über das Studium der Pädagogik an den Hochschulen (diese Zeitschrift 1921, S. 273 f., 1922, S. 56 f.), über Aufgaben und Formen eines Anschauungsunterrichts in Pädagogik (Päd. Zentralblatt 1922, S. 369 f.), zur Frage eines einführenden pädagogischen Anschauungsunterrichts in der akad. Lehrerbildung (diese Zeitschrift 1924, S. 401 f.).

ganges untereinander verbinden. In der Realisierung ergibt sich freilich nicht selten die Gefahr, daß der Praktiker noch einmal doziert, wiederholt, variiert, der Theoretiker — lediglich dialektisch — den Praktiker kritisiert, verbessert und daß der junge Student durch die Fülle der Antriebe verwirrt, statt bereichert und vertieft wird. Darum möchte ich hier weniger den äußerlich organisatorischen Einbau der Hinführung zur Praxis in die pädagogische Berufsbildung erörtern, als vielmehr die innere Durchdringung der aus dem wissenschaftlichen Fachstudium und der Berührung mit der Praxis fließenden Beiträge zum Aufbau der Berufsgestalt des Pädagogen. Wie man es machen kann, um die Verbindung von theoretischem Studium mit den mannigfachen Formen der Berührung mit der Berufspraxis einheitlich sinnvoll als Bildungsmittel für werdende Erzieher auszunutzen, ist die hier gestellte Frage. Ich erblicke die Möglichkeit dazu im Ausbau einer pädagogischen Kasuistik. Die pädagogische Praxis ist unlösbar an die konkreten Lagen, Personen, Fälle gebunden, in denen erzogen werden muß; sie ist sozusagen wesentlich kasuistisch. Die pädagogische Theorie schwebt als Streben nach grundsätzlicher Klarheit und allgemeinen Einsichten über der Mannigfaltigkeit realer Lagen des erziehenden Tuns. Aber wenn sie nicht unfruchtbar bleiben soll oder sich auf die allgemeinsten Inspirationen des erziehenden Tuns beschränken will, so ist sie sowohl genötigt wie fähig, in die weniger abstrakten Variationen und Anwendungen fortgedacht, im Hinblick auf das reale pädagogische Handeln, auf die von ihr aus mögliche Entscheidung des jeweils konkreten Erziehungsfalles spezialisiert und präzisiert zu werden. Das — selbst noch theoretische — Zwischengebiet zwischen der Theorie der Bildung und der praktischen Bildungsarbeit ist somit eine pädagogische Kasuistik.

Ich versuche zu zeigen, wie gerade der Erziehungswissenschaftler durch kasuistische Übungen zur berufspraktischen Vorbereitung beitragen kann. Jeder Vertreter der Erziehungswissenschaft, der sich nicht darauf beschränken kann, wieder Erziehungswissenschaftler heranzubilden, weil er einbezogen ist oder sich selbst hineingestellt hat in die ganz andere Aufgabe, von seiner Wissenschaft aus und durch sie beizutragen zum Aufbau einer pädagogischen Berufsvorbereitung, leidet unter der Schwierigkeit, nur theoretisch, am fiktiven oder konstruierten Beispiel darlegen zu können, was zu tun wäre, wie zu handeln wäre und warum dieses (und kein anderes) pädagogisches Verhalten richtig und erfolgsicher sei, wenn er nicht von vornherein den Standort seiner Lehre „jenseits von Gut und Böse“ nimmt, d. h. in den Höhen letzter begrifflicher Abstraktion, die in der Regel für den Praktiker der Erziehung ungefähr soviel wert sind, wie die scharfsinnigste Philosophie der Mathematik für einen Rechenkünstler oder einen Fachastronomen. Ich für meine Person lege jedenfalls das Bekenntnis ab, daß die rein wissenschaftliche Behandlung pädagogischer

Fragen mich nach ihrem Wert für die Studierenden des Lehramts immer weniger befriedigt; sie schädigt entweder durch ein Übermaß kritischer Reserve den Ausschwung natürlicher didaktischer und pädagogischer Instinkte, erzieht also Theoretiker, nicht Praktiker, oder sie bleibt überhaupt ohne tiefere innere Beziehung zur Berufstätigkeit und verleitet zum Gerede, zum sterilen Doktrinarismus. Die Erziehung ist nun einmal ein Geschäft, daß trotz aller Erziehungswissenschaft in vielen Fällen und Einzelheiten getan und so gut als möglich getan werden muß, obgleich wir eine einheitliche, ja wissenschaftlich haltbare Theorie noch nicht haben, und das auch in anderen Fällen getan wird zwar in Übereinstimmung mit wissenschaftlichen Einsichten, aber nicht „aus ihnen". „Im allgemeinen verstehen und wissen wie etwas zu machen ist oder was zu tun wäre", ist nicht ohne weiteres gleichbedeutend mit der geschulten und treffsicheren Fähigkeit, es sofort, in jedem Augenblick, unter den unaufhörlich wechselnden Lagen des realen Handelns machen zu können. Die Anschauung der Praxis zeigt zweifellos nicht immer Muster oder auch nur erträgliche Richtigkeiten, darum ist die Theorie nicht entbehrlich. Sonst könnten wir alle Berufsbildung ähnlich imitativ sich entwickeln lassen, wie das in den Anfängen des Handwerks, auch des wissenschaftlichen Handwerks geschehen ist. Indem die Theorie ein ideales Tun konstruiert, gibt sie der Praxis die Richtung zu immer sachgemäßerer und kritischerer Selbstverbesserung; indem sie reales Tun in all seinen Motiven, überlegten oder improvisierten Einzelmaßnahmen, seinen Erfolgen und Fehlern durchleuchtet, lehrt sie denkend handeln, nicht bloß gewohnheitsmäßig, routiniert, stereotyp, schablonenhaft, äußerlich. Als reine Theorie läuft sie die Gefahr aller Konstruktion, als analytisch-erklärende lehrt sie einsehen, daß und warum diese oder jene Maßnahmen rebus sic stantibus ihren Effekt haben mußte, zeigt auch, daß und warum eine andere, mögliche, wenn auch nicht angewendete Maßnahme wahrscheinlich oder sicher einen andern Effekt gehabt hätte; als Theorie, die aus dem Vergleich praktischer Fälle lernt, festigt und erweitert sie die Einsicht in die Gesetze, nach denen die Wirkung einer pädagogischen Maßnahme allgemein und im konkreten Fall vorabgeschätzt werden kann und bewahrt so die gewonnene Erkenntnis vor der Gefahr, totes, selbstzweckliches oder nur für Examenszwecke nützliches Wissen zu bleiben. Reine Anschauung und kopierende Wiederholung schmeidigt die Handlungsmöglichkeit, gibt aber keine Gewähr dafür, daß der Adept versteht, warum sein Meister so gehandelt hat und warum er es nachmachen soll, lehrt nicht Gründe und Zusammenhänge verstehen und kritisch zergliedern. Regelgebende Anleitung zur Anschauung einer Praxis stärkt deren autoritative Geltung, ohne sie zu begründen oder zu vertiefen und unterbindet, worauf es schließlich in aller Berufspraxix ankommt, die denkende Durchdringung der individuellen Gegebenheiten, um von ihr aus selbständig

und verantwortlich die zweckmäßigen Mittel der Behandlung, Beeinflussung zu entwickeln und anzuwenden. Es ist kein Zweifel möglich: das Studium der reinen Wissenschaften, die in den Arbeiten eines Berufs notwendig angewendet werden müssen, lehrt noch nicht diesen Beruf; die Anschauung und Nachahmung der Praktik des Berufes ohne wissenschaftliche Besinnung und gegliederte Methode der Erkenntnisgewinnung lehrt ihn auch nicht. Gewiß noch eher, als die reine Theorie, aber dann doch nur im Sinne der geistlos-unverantwortlichen Wiederholung eines Schemas ohne die Fähigkeit begründender Rechtfertigung und der Verantwortlichkeit.

Die pädagogische Berufsausbildung verfolgt das Ziel, Menschen denkend Handeln zu lehren auf dem speziellen Gebiet der Führung, Bildung, Unterweisung von Menschen, am konkreten Fall junger Menschen oder abgearteter junger oder schwieriger junger Menschen und eben damit die Verantwortung für die eigene Handlung übernehmen zu können, vor dem eigenen Gewissen, vor den Sachverständigen, vor dem Auftraggeber, vor dem Zögling.

In der Kasuistik scheint mir die Möglichkeit gegeben zu sein, die Unfruchtbarkeit und Gefahren rein theoretischer Belehrung über die Erziehung, des pädagogischen „Geredes“ wenn auch im höchsten Stil und die Geist- oder Gedankenlosigkeit der robusten Tat gewissermaßen aneinander zu vermeiden oder zu korrigieren, und so im Berufsanwärter jene Einsichten, Haltungen und Ausdrucksmöglichkeiten in der phantasievollen Vorwegnahme sich bilden, in der übenden Anwendung sich festigen, unter überwachender und kritisch berichtigender Kontrolle sich konsolidieren zu lassen, die als Anfang der wirklichen Berufsübung brauchbar und ausreichend sind. Zum „Meister“ wird auch der so vorbereitete und vorgebildete Anfänger noch nicht schon durch diesen Bildungsgang, sondern in der von ihm aus eingeleiteten und möglich gemachten wirklichen Verantwortung. (Schluß folgt.)

* *

Kleine Beiträge und Mitteilungen.

Berufsberatung und Schule.

Nach den Richtlinien vom 27. Nov. 1930, herausgegeben vom Reichsarbeitsminister und Reichsminister des Innern.

Aufgaben der Schule im Dienste der Berufsberatung: a) Die Schule leistet die unterrichtlichen und erzieherischen Vorarbeiten für die Berufswahl durch allgemeine Aufklärung und Belehrung von Eltern und Schülern. b) Sie stellt sich in den Dienst des Zusammenwirkens der an der Berufsfindung beteiligten Personen und Stellen (Eltern, Landesarbeitsämter, Arbeitsämter, Berufsberater, Schulärzte und Lehrer) und empfiehlt Eltern und Schülern den Besuch

der Arbeitsämter (Berufsberatungsstellen). c) Sie unterstützt die Arbeit der Arbeitsämter (Berufsberatungsstellen, im Einzelfalle). Sie enthält sich jedoch jeder Berufsberatung im eigentlichen Sinne ohne Fühlungnahme mit den Berufsberatungsstellen, insbesondere jeder unmittelbaren Lehrstellenvermittlung.

Mittel zur Lösung dieser Aufgaben durch die Schule in Verbindung mit den Arbeitsämtern (Berufsberatungsstellen): a) Belehrung der Schüler (im Rahmen der dafür geeigneten Unterrichtsfächer) über die Notwendigkeit der rechten Berufswahl, über die Voraussetzungen für eine erfolgreiche Ausübung der wichtigsten Berufe, über das Wesen der einzelnen Berufe in großen Umrissen durch Darbietung lebensvoller Bilder aus der Welt der Arbeit und durch unmittelbare Einführung in das Arbeits- und Wirtschaftsleben der Heimat, Bekämpfung von Standesvorurteilen, Erziehung zur Achtung vor jeder Arbeit und zum Verständnis für ihren inneren Wert. b) Beobachtung der Gesamtpersönlichkeit des Schülers während der ganzen Schullaufbahn, Vorbereitung der Unterlagen, die die Arbeitsämter (Berufsberatungsstellen) benötigen, und Hinweis der Schüler auf die Möglichkeiten zur Beratung. c) Schulbahnberatung in der Grundschule und in allen Klassen, von denen aus ein Übergang in eine andere Schulgattung möglich ist. d) Veranstaltung von Vorträgen, Lichtbildvorführungen und Elternabenden mit dem Zweck, Einblicke in das Berufs- und Wirtschaftsleben, Überblicke über die heimischen Gewerbezweige zu geben und (in der höheren Schule) Verständnis für die Bedeutung und die Anforderungen der akademischen Berufe anzubahnen. e) Es empfiehlt sich, daß in den Schulen geeignete Lehrer (Lehrerinnen) es übernehmen, die Beziehungen zu dem zuständigen Arbeitsamt in Fragen der Berufsberatung aufzunehmen und zu pflegen. Zu diesen Aufgaben sollen jedoch nur solche Lehrkräfte herangezogen werden, die aus persönlicher Neigung solche Aufgaben übernehmen; es empfiehlt sich nicht, einen Zwang zur Übernahme der Tätigkeit auszuüben.

★

Über eine Organisation zur Beschaffung psychologisch auswertbaren Massen- und Gruppenmaterials.

(„Versuchshelfer-Vermittlungsstelle.")

Die angewandte Psychologie wird sich immer wieder vor die Aufgabe gestellt sehen, Versuchspersonen bei ihrer Arbeit heranzuziehen. Dies, und zwar sowohl die Beschaffung von Versuchspersonen überhaupt, wie auch die Erreichung der jeweils für den speziellen Fall in Frage kommenden Versuchspersonen ist bisher stets mit technischen Schwierigkeiten verbunden gewesen.

In vielen Fällen glaubte man die Frage durch Verwendung von Studenten oder Schulkindern lösen zu können; aber hauptsächlich für Fragen, deren Bereich sich ins praktische Leben erstreckt, sind Studenten und Schulkinder ein recht ungeeignetes Versuchspersonen-Material, da sie im Verhältnis zur Gesamtheit etwa der Einwohner einer Stadt oder des deutschen Volkes, ja sogar im Verhältnis zur Gesamtheit der gebildeten Kreise, nur eine verschwindend kleine Gruppe darstellen. Die Studenten leben auch unter sehr speziellen Bedingungen und erleben die Versuchssituation — infolge zu geringer Distanz vom Laboratorium und häufigen Mißbrauchtwerdens als Versuchspersonen — in einer sehr spezifischen Weise.

Ferner kommt es bei sehr vielen Erhebungen sehr wesentlich darauf an, von wem sie vorgenommen wurden, und vielen Ergebnissen solcher Erhebungen begegnet man — mit Recht oder Unrecht — mit Mißtrauen, weil man die Neutralität der die Erhebungen vornehmenden Stelle anzweifelt, oder weil man annehmen zu müssen glaubt, daß schon die gesammelten Antworten mit Rücksicht auf den Fragesteller gefärbt waren.

So muß man denn vielen Versuchen zum Vorwurf machen, daß sie teils mit zu wenigen, teils nicht mit den richtigen Versuchspersonen gearbeitet haben, teils daß die Objektivität der Ergebnisse zweifelhaft ist.

Um diesen Übelständen abzuhelfen, hat die „Reichsvereinigung zur Förderung der Praktischen Psychologie" das Institut für angewandte Psychologie beauftragt, eine von Behörden, Betrieben und sonstigen Interessenten unabhängige Organisation zu schaffen in der Weise, daß an möglichst vielen Orten Personen gewonnen werden, die sich bereiterklären, bei psychologischen Feststellungen als Versuchshelfer zu dienen. Diese Versuchshelfer müssen hinsichtlich ihrer Eignung aufs sorgfältigste ausgesucht werden, da Ungeeignetheit das gange Ergebnis wertlos machen kann. Für die Auswahl der Versuchshelfer sind die folgenden Gesichtspunkte richtunggebend:

1. Eine natürliche Fähigkeit der Fühlungnahme mit anderen Menschen.
2. Lust und Interesse für das in Frage kommende Gebiet.
3. Zuverlässigkeit hinsichtlich der exakten Durchführung übergebener Versuchsanordnungen und Aufgaben.
4. Private oder berufliche (Geschäft, Behörde, Verein) Verbindung mit einer größeren Anzahl von Menschen, die als Versuchspersonen verwendet werden könnten.

Wir sind uns, wenn wir solches planen, durchaus über Grenzen und Fehlerquellen klar, insbesondere bedarf die Frage, was denn der Gegenstand derartiger, mit Hilfe solcher Versuchshelfer durchzuführenden Untersuchungen und zu beschaffenden Materialien sein könnte, einer jedesmaligen sehr sorgfältigen Erwägung. Es scheint geboten, die Grenzen jedenfalls nicht zu weit zu stecken. Abgesehen von bloßer Sammeltätigkeit: Zeichnungen, Handschriften u. dgl. würde entweder z. B. nach dem Wissensinhalt gefragt werden können; z. B. „Was wissen Sie noch von dem Bild, das ich Ihnen neulich zeigte?" — „Welche Zigarettenmarken der Firma Reemtsma sind Ihnen bekannt?" — Was fällt Ihnen ein, wenn Sie „Kahlbaum" hören? — Oder es könnten Feststellungen vorgenommen werden z. B. über Berufs- und Lebensschicksale, etwa im Zusammenhange mit der Arbeitslosigkeit u. dgl.

Personen, die bereit sind, an solchen Aufgaben mitzuwirken, werden gebeten, sich dem Institut für angewandte Psychologie (Dr. Otto Lipmann, Neubabelsberg 2, Wannseestraße) freundlichst zur Verfügung zu stellen. Sie werden gebeten, ihre Qualifikation (s. oben) in einer Weise darzulegen, daß daraus auch ersichtlich ist, für welche Art von Aufgaben im Hinblick auf den Personenkreis sie besonders in Betracht kommen. Ihre Mühewaltung wird selbstverständlich nach jeweilig besonders vorzunehmender Vereinbarung honoriert werden.

*

Sitzung des Weltbundes für Erneuerung der Erziehung.

Die Deutsche Sektion des Weltbundes für Erneuerung der Erziehung (The New Education Fellowship) hielt vom 3. bis 5. Oktober 1931 in Dortmund das zwischen je zwei internationalen Konferenzen übliche Zwischentreffen der Mitglieder und Freunde aus dem deutschen Sprachgebiet. Das hochaktuelle Thema „Die Lebenswelt des Kindes unserer Zeit und die Erziehung" hatte trotz der Nöte der Zeit über 100 Teilnehmer aus allen Teilen des Reiches nach Dortmund gezogen. Mit Absicht war die Industriegroßstadt als Hintergrund für die Erörterungen gewählt worden; man wollte gerade diesen Lebensraum, in dem sich die Problematik unseres gegenwärtigen Lebens aufs äußerste übersteigert auswirkt, vor Augen haben, und gerade mit den Erziehern dieses problematischen Arbeitsgebietes zusammen glaubte man, die pädagogische Lage zu erfassen versuchen zu müssen, wenn man überhaupt zur Klarheit über sie und zu neuen Ansatzpunkten kommen wollte. Eine Reihe von Besichtigungen, von den Dortmundern sehr geschickt zusammengestellt und auf die theoretischen Erörterungen der Tagung ausgezeichnet abgestimmt, vermittelten eindrucksvolle Anschauung; die vorbildlich geringe Belastung der Tagung mit Vorträgen ermöglichte die eingehende Diskussion der Probleme bis in letzte Konsequenzen einerseits und bis zu Fragen der konkretesten Lebensnähe anderseits.

Wenn etwas deutlich wurde in den Diskussionen der Teilnehmer aus den verschiedenen Gegenden Deutschlands mit den Erziehern jenes Distriktes der gesteigerten Gegenwartsproblematik, so war es dies, daß Erneuerung der Erziehung etwas ist, was nur zum allerkleinsten Teile schon geschehen ist in der Reformbewegung der letzten Jahrzehnte, die uns so gewaltig, so von Grund auf erneuernd schien — bis gestern. Daß es allen Teilnehmern, auch den Gästen aus dem Auslande, restlos klar wurde, wie Erneuerung der Erziehung heute mehr denn je Aufgabe ist, das war das eine bedeutsame Resultat des Zusammenseins. Die Eindrücke der Besichtigungen zusammen mit den Diskussionsbeiträgen derjenigen, die in dieser Welt als Erzieher stehen und um den Sinn ihrer Schularbeit ringen, führte aber noch einen Schritt weiter, nämlich zu der Einsicht, daß der Ansatzpunkt für die Neugewinnung solchen Sinns — der Lehrer ist. Nicht sowohl in seiner Eigenschaft als Lehrer, als vielmehr in der des Menschen, des Menschen, der das Leben unserer Zeit und seine Richtung zu erkennen und zu meistern vermag.

Das Ergebnis der Gesamtdiskussion brachte, indem es sich letztlich auf diese zwei Einsichten fixieren ließ, genau das heraus, was in dem ersten Vortrag Dr. Martha Muchow einleitend — jedoch den meisten in jener ersten Stunde des Treffens noch nicht gleich in seiner Bedeutung erfaßbar — ausgeführt hatte. Die vergangene Reformbewegung in der Schulpädagogik hat eine glücklichere Anpassung der Schulorganisation und der Arbeitsweise der Schule an die biologischen und psychologischen Voraussetzungen der Kindesnatur bewirkt („Pädagogik vom Kinde aus"). Sie hat das unschätzbare, noch kaum in all seinen Möglichkeiten ausgenutzte methodische Instrument des Arbeitsunterrichts geschaffen. Dennoch sehen wir heute die Schule als ein ganz unzeitgemäßes Gebilde in unserer Welt stehen:[1] ihr Inhalt ist — nach der erzieherischen wie nach der

[1] Vgl. dazu auch die Ausführungen von Martha Muchow in der Preuß. Volksschullehrerinnenztg. Septembernummer 1930.

unterrichtlichen Seite hin — vom Leben überholt worden. Wir sehen, daß wir weder seelisch noch geistig, weder in seiner sachlichen noch in seiner persönlichen Leistungsfähigkeit den Schüler für die Welt ausrüsten, in die wir ihn entlassen. Das hat seinen Grund darin, daß wir selber diese Welt nicht mehr erfassen und beherrschen und darum im Traditionellen der üblichen Schulstoffe stecken bleiben, sobald wir dem Kinde Kunde vom Leben geben sollen. Das gegenwärtige Leben so zu bewältigen, daß es in die „Schule" gezogen werden kann, das ist daher die wesentlichste Aufgabe des Lehrers in diesem Augenblick. Daß diese Schule wesentlich anders aussehen wird als die bisherige, kann nur angedeutet werden. Dazu kommt dann von neuem ein psychologisch-methodisches Problem. Das Kind lebt ja bereits in dieser Welt der Gegenwart. Aber es lebt sein Kinderleben in dieser Welt, und diese Welt gestaltet sich ihm zu einem geistigen Lebensraum, von dem wir trotz so vieler milieupsychologischer Studien, die gemacht worden sind, doch noch kaum etwas wissen. Das aber ist unumgänglich notwendig, wenn immer die Schule auf einem natürlichen und sinnvollen Wege von der Kindheit zum Erwachsensein, von der kindlichen Welt zu der des Erwachsenen hinüberführen will. Die Referentin zeigte dann am Beispiel der Großstadtwelt, wie sich das Kind verschiedener Altersphasen aus dem, was es als Umwelt umgibt, seine Lebenswelt aufbaut, wie an dieser Umwelt sich zwar die bekannten allgemeinen entwicklungspsychologischen Gestaltungstendenzen betätigen, wie aber doch durch die Eigenart unserer technifizierten, mechanisierten, versachlichten Großstadtwelt hier eine ganz andere Kindeswelt zustande kommt, als es etwa die unsere vor 20—30 Jahren war, aus der wir so gern bequemerweise unser Verständnis für das Kind und seine geistige Welt noch schöpfen. An lebendigen Beispielen, z. B. aus dem heimatkundlichen Unterricht oder aus der Deutung der ethischen Haltung des Kindes (der großstädtischen Elendsviertel) zeigte sie konkret auf, welche pädagogischen Probleme hier entstanden sind, ohne daß sie bisher in aller Deutlichkeit gesehen wurden. — Dr. Isemann (Nordhausen) demonstrierte an psychopathischen Fürsorgefällen, wie die inadäquate Umwelt, die durch die Entwicklung des modernen Lebens, besonders in der Millionenstadt, heute zwangsläufig für das Kind da ist, diese an sich schon konstitutionell schwachen oder angekränkelten Kinder in die Konflikte hineintreibt und oft auf die schiefe Ebene bringt. Die größte Gefahr für das schwache Kind sieht er in den mangelnden Bindungen, speziell innerhalb der modernen Familie der Großstadt, aber auch hinsichtlich irgendwelcher anderer, die Gemütsbedürfnisse befriedigender Gemeinschaften. Das Kind wächst heute sozusagen in einen leeren Raum hinein, einsam gelassen und ohne eine Sinnhaftigkeit im Leben entdecken zu können. An einigen Behandlungsbeispielen wies er die therapeutischen und pädagogischen Möglichkeiten auf, die in einem Wechsel der Umwelt liegen, mußte aber auch auf die Schwierigkeiten der Rückführung aufmerksam machen, die ja in der Untersuchung von Margarete Kahle[1] kürzlich so eindringlich aufgezeigt worden sind. — Dr. Erna Corte (Berlin) erörterte die Möglichkeiten und Wege, mit Hilfe der sozialpädagogischen Einrichtungen, die niemals die Familie ersetzen, sondern sie nur ergänzen können und dürfen, die erzieherischen Kräfte der Familie neu zu aktivieren und die Bemühungen der Familie in Einklang mit den dringenden Erfordernissen des gegenwärtigen Lebens der Jugend zu bringen.

[1] Beziehungen weibl. Fürsorgezöglinge zur Familie. Beiheft ZAngPs. 60. Barth, Leipzig 1931.

— Dr. Weißmantel (Marktbreit) zeichnete unter Benutzung seines umfangreichen und detaillierten Materials aus soziologischen und sozialpsychologischen Studien in Schlesien das anschauliche Bild der wirtschaftlichen und kulturellen Lage eines Industrievolkes (der schlesischen Textilarbeiter) und versuchte die pädagogischen Ansatzpunkte bei der solchem Schicksal entgegenwachsenden Jugend aufzufinden. —

In der Mitgliederversammlung wurde die von einer kleinen Gruppe seit Helsingör vorbereitete Gründung der „Deutschen Sektion" endgültig vollzogen. 1932 (29. Juli bis 12. August) findet in Nizza die nächste internationale Konferenz statt. Ihr Thema, das auf den Vorschlag der deutschen Gruppe gewählt und von ihr weitgehend vorbereitet wurde, wird sein „Der soziale Wandel und die Erziehung".

Hamburg. Dr. Martha Muchow.

* *

Schrifttum.

Die Bibliographie der pädagogischen Psychologie und der jugendkundlichen Forschung.

Von Arthur Hoffmann-Erfurt.

Daß die Erziehungswissenschaft in dem Augenblicke, wo es ihr gelang, eine ständige systematische Überschau über ihr gesamtes Forschungsgebiet zu gewinnen, der Psychologie eine alte Dankesschuld erstatten würde, war sachlich vorgezeichnet und ist nun eingelöst worden. Im Rahmen der Pädagogischen Gesamtbibliographie,[1] die jetzt im siebenten Berichtsjahr steht und in ihrem Aufbau feste Formen erhalten hat, konnte die Aufgabe mit durchgeführt werden, über das Schrifttum der pädagogischen Psychologie und im besondern auch der jugendkundlichen Forschung die laufenden, auf Vollständigkeit angelegten Berichte zusammenzustellen. Über die Art, wie die Fachbibliographie der pädagogisch-psychologischen Forschung in die allgemeinen und speziellen erziehungswissenschaftlichen Literaturberichte mit eingegliedert werden konnte, soll hier Auskunft gegeben werden.

Der Gesamtplan der pädagogischen Bibliographie, die das Schrifttum aus jeweils sechs Monaten in je zwei Heften von insgesamt 10—11 Druckbogen Umfang zusammenträgt, umfaßt die folgenden vier Hauptabteilungen: 1. Allgemeiner pädagogischer Literaturbericht; 2. Die Literatur zur Berufserziehung; 3. Die Literatur zur Heilpädagogik; 4. Die Literatur zur Jugendwohlfahrtspflege. Jeder dieser Abschnitte steuert wichtige Materialgruppen zu der pädagogisch-psychologischen Fachbibliographie bei. Berücksichtigt werden neben den Buchveröffentlichungen in vollem Umfange auch die Abhandlungen und Aufsätze aus allen einschlägigen Zeitschriften des gesamten deutschen Sprachgebietes. Der allgemeine pädagogische Literaturbericht bringt in Jahresabständen außerdem auch die Verzeichnisse der deutschen erziehungswissenschaftlichen Universitätsschriften (der Dissertationen, Habilitationsschriften, Akademiereden usw.). Ferner sieht das Programm der pädagogischen Gesamtbibliographie die Einfügung von Sonderheften je nach Bedarf und Gelegenheit vor. Hier

[1] Die Erziehungswissenschaftliche Forschung. Pädagogische Gesamtbibliographie. Im Auftrage der Abteilung für Erziehungswissenschaft und Jugendkunde der Akademie gemeinnütziger Wissenschaften zu Erfurt (1754) und in Verbindung mit dem Deutschen Archiv für Jugendwohlfahrt, dem Deutschen Ausschuß für Erziehung und Unterricht, der Bibliothek des Landesgewerbeamts (Preußisches Ministerium für Handel und Gewerbe) und dem Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht herausgegeben von Professor Dr. Arthur Hoffmann-Erfurt. Verlag Kurt Stenger-Erfurt.

wird auf das Erscheinen einer über drei Hefte sich erstreckenden „Bibliographischen Einführung in die Heilpädagogik", die Bruno Klopfer im Auftrage des Zentralinstitutes für Erziehung und Unterricht herausgegeben hat, mit einzugehen sein. Von dem Umfang und der Ergiebigkeit der bibliographischen Referate gibt die Gesamtzahl der aus den Jahren 1924 bis 1930 verzeichneten Titel der pädagogischen Fachliteratur einen Eindruck; sie beträgt 37330.

Die Bemerkungen, mit denen der Herausgeber der „Erziehungswissenschaftlichen Forschung" die Bedeutung und die Verwendungsmöglichkeit der pädagogischen Gesamtbibliographie dargelegt hat, werden hier für die an die Erziehungswissenschaft angrenzenden seelenkundlichen Forschungsgebiete zu wiederholen sein: Dem wissenschaftlichen Fachmann wird mit dem Ausbau seiner Fachbibliographie erst das Instrument verfügbar, das ihn bei allen Untersuchungen in genauer und vollständiger Literaturauskunft an den Punkt führt, wo die Diskussion des betreffenden Problems heute steht, und von wo aus eine sinnvolle Weiterentwicklung seiner Lösung in Angriff genommen werden muß. Alle Mitarbeiter an den pädagogisch-psychologischen Forschungen treten in den Genuß präziser arbeitsgemeinschaftlicher Verständigung. — Auch die praktischen Pädagogen brauchen nun nicht mehr darüber zu klagen, daß sie mit ihren Sonderanliegen keinen Zugang zu ihrer Nachbar-, Grund- und Hilfswissenschaft fänden, weil es unmöglich geworden sei, sich noch einen Gesamtüberblick über die Psychologie der Gegenwart und ihren Ertrag für die Erziehungspraxis zu verschaffen und aus eigener erschöpfender Gesamtorientierung heraus sich sinnvoll zu Einzelauskünften durchzuarbeiten. Die Berichte der pädagogischen Gesamtbibliographie lassen bei keiner Sonderfrage im Stiche, aus welchem Anlaß der pädagogischen Praxis sie auch entspringen und aus welchem Teilgebiete der angewandten Seelenkunde sie auch ihre Lösung erwarten möge. Besonders durch die klare Herausstellung übersichtlicher Anlagepläne und durch ein sorgfältig durchgeführtes System von Verweisungen werden die bibliographischen Zusammenstellungen allen gebrauchstechnischen Anforderungen gerecht.

In die Ausbeute für die pädagogisch-psychologische, auch die Jugendkunde mit einschließende bibliographische Forschungsübersicht soll hier durch die Darstellung des Aufbaus der letzten drei vorliegenden Hefte ein Einblick gegeben werden. Die Hefte 15 und 16 der „Erziehungswissenschaftlichen Forschung" enthalten die laufende bibliographische Berichterstattung über den Forschungsertrag des zweiten Halbjahres 1930. Das Heft 14 wird als Beispiel einer der Sonderveröffentlichungen der bibliographischen Reihe mit erwähnt. Es hat als der über „die Hauptgebiete der Menschenkunde und Menschenbehandlung" referierende zweite Teil der „bibliographischen Einführung in die Heilpädagogik" für die auf Erziehungsfragen angewandte Psychologie besondere Bedeutung.

Das Heft 15 stellt in seinem „allgemeinen pädagogischen Literaturbericht" (nach einigen Listen grundlegender erziehungswissenschaftlicher Arbeiten) die Fragen der pädagogischen Psychologie gleich mit an die Spitze. Eine erste Gruppe von Titelverzeichnungen (S. 21/22; 12 + 32)[1] registriert die Gesamtdarstellungen der pädagogischen Psychologie und die Fachabhandlungen allgemeinerer Natur. Die neueren wissenschaftlichen Bemühungen um die Ausbildung der „Untersuchungsmethoden" in der pädagogischen Psychologie werden im bibliographischen Überblick S. 26 aufgezeigt (3 + 31). Die Erforschung der Hauptentwicklungsphasen, die zur seelenkundlichen Unterbauung der pädagogischen Praxis und Theorie so wesentliche Einsichten beisteuert, wird in den Zusammenstellungen auf den Seiten 22 bis 26 überschaubar: Die hier gesammelten 155 Titel und Themata vermitteln ein in seiner Reichhaltigkeit sehr eindrucksvolles Bild psychologischer Bemühungen um den Ausbau einer pädagogischen Menschenkunde. Über das Kleinkind sind 4 + 14, über das Schulkind 7 + 60 und über die Reifezeit 20 + 50 Arbeiten als Ertrag eines halben Jahres

[1] Dieses Zifferndoppelplum neben der Seitenangabe bezeichnet hier und später die Anzahl der betreffenden Literaturnachweisungen. „12 + 32" bedeutet also: 12 Buchtitel und 32 Themen von Abhandlungen und Aufsätzen aus Fachzeitschriften, Sammelwerken usw. sind hier vermerkt.

vermerkt. Die Bibliographie der Jugendkunde wird in den Abschnitten im 16. Heft über Jugendpflege, Jugendbewegung, Jugendverbände, Jugendwanderung, Jugend und Kultur, Jugend und Gesellschaft, Jugendhygiene, Jugend und Beruf, Jugendfürsorge und Jugendschutz noch um das Material erweitert, das als Spiegelung der aktuellen praktischen Auseinandersetzungen mit den Problemen der Reifezeit besonders aufschlußreich und wertvoll ist. In einem besonderen Abschnitte (S. 26/27; 1 + 17) sind die Untersuchungen zur Psychologie des Lehrers gesammelt. Die gegenwärtige Forschungssituation ließ es ratsam erscheinen, die Bibliographie der analytischen Richtungen in der neueren Seelenkunde, die Schrifttums-Übersicht der Charakterologie und die Zusammenstellung der auch unter erziehungswissenschaftlichen Gesichtspunkten wichtigen Ergebnisse einer „Biologie der Person" in gesonderten Abschnitten vorzulegen und dafür sachkundige Fachbearbeiter einzusetzen. Die pädagogisch-psychologische Ausbeute der analytisch orientierten Untersuchungen tritt in den folgenden Titelgruppen in Erscheinung: a) Grundsätzliches und Allgemeines (S. 27; 6 + 22); b) analytische Charakterologie (S. 27; 2 + 3); c) analytische Pädagogik (S. 27/28; 5 + 31); d) analytische Therapie (S. 28; 0 + 5). Die charakterologischen Literaturnachweise (S. 28/29; 6 + 15) geben in einem Anhange auch einen Einblick in den Stand der Psychologie der Kinderhandschrift. Der „biologische" Abschnitt (S. 29; 5 + 24) berichtet in besonderen Absätzen über Konstitutionsforschung und Erbkunde. Die milieukundlichen Arbeiten sind unter der Überschrift „Pädagogische Soziologie" mit zusammengefaßt (S. 29/31; 8 + 70) und in folgenden Gruppen untergegliedert: Bedeutung der Umwelt: Familie; Großstadt und Industriegebiet; Land. — Soziale Lebensformen im Kindes- und Jugendalter (einschl. Schulklasse).

Das 16. Heft bringt zunächst die zweite Hauptabteilung der pädagogischen Gesamtbibliographie. Aus diesen Verzeichnissen der „Literatur der Berufserziehung" sind u. a. die Abschnitte über „Lehrer", „Schüler", „Jugendpflege" (S. 21/23; 7 + 75) für die pädagogische Psychologie ergiebig. Die das Heft beschließenden Zusammenstellungen der „Literatur zur Jugendwohlfahrtspflege" konnten früher schon nach ihrem jugendkundlichen Ertrage charakterisiert werden. Sie enthalten u. a. auch eine besondere Sammlung der Schriften über „soziologische, pädagogische und psychologische Grundlagen der Jugendwohlfahrtspflege" (S. 59/60; 13 + 25).

Aus der Sachstruktur des heilpädagogischen Arbeitsfeldes (Bibliographie: Heft 16, S. 36 bis 52) folgt, daß die Literaturübersicht dieses Sondergebietes in stärkstem Maße den Bereich einer auf Erziehungsfragen angewandten Seelenkunde mit überschneidet. Der Anlageplan der heilpädagogischen Bibliographie läßt das an vielen Stellen erkennen. Die beiden ersten größeren Abschnitte sind durchgängig psychologisch orientiert: A. Psychische und soziale Regelwidrigkeiten im Kindes- und Jugendalter und ihre Behandlung (S. 36—40; 7 + 126); B. Hauptgebiete der Menschenkunde und Menschenbehandlung (S. 40/41; 1 + 50). In der Bibliographie des Hilfsschulwesens ist das Material zur Psychologie des Hilfsschulkindes gesammelt (S. 42; 1 + 17). Das Schrifttum über die Behandlung der Sinnes- und Körpergeschädigten ist so zusammengestellt, daß in jeder Sondergruppe (Taubstumme, Blinde, Krüppel usw.) eingangs die Erforschung der psychologischen Grundlagen berücksichtigt wird. —

In den Zusammenhang dieser zuletzt nachgewiesenen Materialsammlungen aus der pädagogisch-psychologischen Forschung der Gegenwart gehört das 14. Heft als zweiter Teil einer Literaturübersicht der Heilpädagogik, die zur laufenden Bibliographie einen Nachtrag der Veröffentlichungen aus der Zeit vom Kriegsende bis 1928 liefert. (An allen wichtigen Stellen wird diese zeitliche Abgrenzung allerdings zugunsten einer sachlich abgerundeten Darstellung überschritten.) Einige Notizen aus dem Inhaltsverzeichnis des drei Druckbogen starken Heftes werden es in seiner Bedeutung für jeden, der über Fragen der pädagogischen Psychologie arbeitet, kennzeichnen. Die wissenschaftlichen Fortschritte in der Erörterung von Problemen der Menschenkunde und Menschenbehandlung werden durch die folgenden Teilbibliographien beleuchtet: 1. Pädagogische Psychologie; 2. Psychologische Prüfungsmethoden; 3. Analytische

Richtungen; 4. Charakterologie; 5. Konstitutionsforschung; 6. Psychische Vererbung; 7. Soziologie; 8. Psychotherapie; 9. Neue Richtungen des medizinischen Denkens; 10. Erziehungsberatung.

Dank des Interesses und der Förderung, die aus Praxis und Theorie des Erziehungslebens im In- und Auslande heraus einer deutschen erziehungswissenschaftlichen Gesamtbibliographie entgegengebracht worden sind, und die aus Gründen der Forschungskontinuität und der sachlich gebotenen wissenschaftlichen Werkgemeinschaft auch von der pädagogischen Psychologie aus der ständigen planvollen Sammlung des Fachschrifttums sicher sind, konnte die Weiterführung dieses Unternehmens zunächst noch programmmäßig — trotz großer wirtschaftlicher Schwierigkeiten — durchgesetzt werden. Die beiden Hefte, die den bibliographischen Bericht über die pädagogischen und die pädagogisch-psychologischen Veröffentlichungen des ersten Halbjahres 1931 enthalten werden, und das Abschlußheft der bibliographischen Einführung in die Heilpädagogik liegen Anfang 1932 vor. Auch die Vorarbeiten für die Bibliographie des zweiten Halbjahres 1931 sind bereits im Gange.

★

Einzelbesprechungen.

François-Louis Bertrand: Alfred Binet et son œuvre. (Mit einer Vorrede von Henri Piéron). Paris 1930. 335 Seiten. Verlag Félix Alcan.

Frankreichs erfolgreichster Psycholog der Vorkriegszeit hat in dem Pädagogen Bertrand seinen Biographen und den Darsteller und Interpreten seines Lebenswerkes gefunden. Über den äußeren Weg und die Schicksale dieses ganz in Ruhe und sachlicher Hingabe verlaufenen Lebens gibt es nicht allzuviel zu berichten. Die knappe Biographie zeigt vielmehr die innere Entwicklungslinie des von Ärzten und Malern abstammenden jungen Juristen, der unter dem Einfluß von Charcot und Ribot, von Taine und Féré zum Psychologen wird. Gemäß diesen Einflüssen liegen die Anfänge seines Schaffens auf Grenzgebieten. Psychopathologischen, philosophisch-psychologischen, psychophysiologischen und psychobiologischen Fragen sind die ersten Arbeiten gewidmet. Auch später kommt er in immer neuen Arbeiten auf diese Fragen zurück. Mit der Gründung des psychologischen Laboratoriums der Sorbonne beginnen Binets Arbeiten zur differentiellen Psychologie, die sich recht bald auf die Leistungen und die individuellen Unterschiede der Kindesseele erstrecken. Seine Untersuchungen wandern allmählich aus dem Laboratorium in die Schule und wenden sich immer eindringlicher den Fragen der intellektuellen Entwicklung (Intelligenz) zu. Aus der Beschäftigung mit ihnen entreißt ihn ein früher Tod. Seltsamerweise vergißt die Bibliographie, die Bertrand gibt, die letzte große Arbeit Binets auf diesem Gebiet: die revidierte Fassung seiner Methode der Intelligenzprüfung (L'année psychologique, Bd. 17, 1911, S. 145) zu nennen.

Der biographischen Darstellung läßt Verfasser eine systematische Darstellung und Analyse der Forschungsmethoden Binets und der wichtigsten Ergebnisse seiner Arbeiten folgen. Das Schlußkapitel behandelt zusammenfassend seine pädagogisch-psychologischen Forschungen.

Wie Binets Nachfolger in der Vorrede zu diesem Buch hervorhebt, ist es aus einer liebevollen Versenkung in Binets Werk entstanden. Er verschweigt nicht, daß noch eines fehlt: die Einordnung dieses Werkes in die psychologische Arbeit der Zeit, in der es geschaffen wurde. Von der mächtigen Resonanz, die einzelne Teile des Werkes gefunden haben, während andere eine bloß schwache Auswirkung fanden, spürt man in dieser Darstellung kaum etwas. Ihr fehlen die Lichter und Schatten. Trotzdem muß man sie als monographische Zusammenfassung eines reichen Lebenswerkes dankbar begrüßen.

Jena. W. Peters.

J. J. van Biervliet: La psychologie d'aujourd'hui. (Die Psychologie von heute.) Paris 1927. 152 Seiten. Verlag Félix Alcan.

Der Vertreter der Psychologie an der belgischen Universität Gent gibt hier eine fesselnd geschriebene allgemeine Übersicht über die Mannigfaltigkeit der Aspekte, in denen sich das Bewußtsein verschiedener Menschen und auch der Tiere darbietet. Er behandelt dabei Wahrnehmung, Aufmerksamkeit, Erinnerung, Phantasie und Intelligenz. In dem zweiten Teil der kleinen Schrift werden die allgemeinen Gesichtspunkte der psychologischen Forschung und die Erkenntnisquellen erörtert, wobei die Berechtigung und die Grenzen der verschiedenen Methoden (Selbstbeobachtung, Fragebogen, Tests, Experiment) dargelegt werden. Von den

heute so lebhaften Auseinandersetzungen über die Grundfragen und Grundlagen der Psychologie liest man hier nichts. Nur zwischen den Zeilen kann man sie gelegentlich anklingen hören.
Jena. W. Peters.

L'année psychologique. Herausgegeben von Henri Piéron. 28. Jahrgang (1927), 2 Bände, XV u. 866 Seiten. Paris 1928. 29. Jahrgang (1928), 2 Bände, XVI u. 946 Seiten. Paris 1929. 30. Jahrgang (1929), 2 Bände, XVIII u. 936 Seiten. Paris 1930. Verlag Félix Alcan.

Das altbewährte, von Binet und Beaunis gegründete, nunmehr mit Unterstützung des Staates herausgegebene Jahrbuch der Psychologie setzt in den vorliegenden Bänden sein Programm fort und bringt wieder eine Reihe von Untersuchungen, meist experimenteller Art, neben den „bibliographischen Analysen" der psychologischen Arbeiten des Jahres. Die Zeitschrift für pädagogische Psychologie hat wiederholt (vgl. Bd. 29, 1928, S. 391) auf die besondere Note des Jahrbuches hingewiesen. Äußerlich hat es sich darin geändert, daß der eine stattliche Band, der früher erschien, nunmehr in zwei Bände von bescheidenem Umfang zerlegt ist. Die Paginierung ist aber eine durchlaufende. In den vorliegenden Bänden ist der Anteil der Bibliographie noch größer geworden. Er umfaßt im letzten Jahrgang fast vier Fünftel des Werkes. Die kritischen Besprechungen der psychologischen Literatur sind wie in den früheren Bänden ausgezeichnet. Nirgends findet man so anschauliche durch Illustrationen und Tabellen sorgfältig ergänzte Berichte über die psychologische Literatur. Der Herausgeber will diese Bibliographie „large, mais sélective" erhalten. Die „industrielle Automatisierung" des Referatenwesens lehnt er ab. Für die umsichtige und eingehende Darstellung der deutschen Literatur müssen wir ihm dankbar sein. Mit Recht weist er auf die erschreckende Unkenntnis der Literatur hin, der man in psychologischen Arbeiten begegnen kann, und wirft die Frage auf, ob angesichts solcher Gegenargumente die mühevolle bibliographische Arbeit noch lohnt. Es ist also in Frankreich nicht anders als anderwärts.

Die Originalarbeiten, die sich in den vorliegenden Bänden finden, gehören überwiegend zwei großen Gebieten an: dem von Piéron besonders gepflegten sinnespsychologischen Gebiet und dem von Binet übernommenen Gebiet der Entwicklungs- und angewandten Psychologie. Die Psychologie der Sinne ist durch zahlreiche Arbeiten über Licht- und Farbwahrnehmung, über Kontrast und Nachbilder, über tachistoskopische Versuche, über taktile und Schmerzwahrnehmung, über die Zeitwahrnehmung in ihrer Abhängigkeit von der Temperatur im Körperinnern, über Klangwahrnehmung vertreten. Mehrere Arbeiten beschäftigen sich mit der Abhängigkeit der Wahrnehmung von den zeitlichen Eigenschaften der Reize. Drei Arbeiten sind Fragen des Gedächtnisses und der Assoziation gewidmet, zwei den Fragen der Übung und des Anlernens. Fragen der Sprache und des Denkens werden in einer Arbeit behandelt. Der übrige Inhalt handelt von Testuntersuchungen der Intelligenz, Visualität, Geschicklichkeit, über den subjektiven Faktor in den Prüfungszensuren, über methodische Fragen der Testuntersuchung, über Psychotechnik.
Jena. W. Peters.

François-Louis Bertrand: L'analyse psycho-sensorielle et ses applications à l'éducation intégrale. (Die Analyse der Anschauung und ihre Anwendungen auf die Gesamterziehung.) Paris o. J. Verlag Félix Alcan. 300 Seiten und 4 Tafeln.

Man kennt die vielen kleinen interessanten Versuche, die Binet an Kindern — in der Regel waren es nur wenige Kinder — gemacht hat, um bestimmte Leistungsfähigkeiten und ihre Entwicklung zu ermitteln. Der Verfasser dieses Buches folgt den Anregungen seines Meisters. Er berichtet über eine solche Fülle von kleinen Schulversuchen, Beobachtungen und Erhebungen an Kindern vom Kindergartenalter bis hinauf in das Alter der Jugendlichen, daß sich hier nur einiges von dem andeuten läßt, was er gemacht hat. Alle seine Untersuchungen werden von einer Arbeitsgemeinschaft von Erziehern und Lehrern durchgeführt, der er als Schulinspektor angehört. Es ist reizvoll zu sehen, wie seine Fragestellungen bald aus der wissenschaftlichen Lektüre dieser Gemeinschaft erwachsen, bald aus zufälligen Beobachtungen an einzelnen Schulkindern, bald aus Anordnungen der Schulverwaltung, bald aus der Anwendung besonderer Lehrmethoden in einer Schule. Die meisten Versuche schmiegen sich eng an die Arbeit der Schule an oder sind ein Teil von ihr. Was Bertrand psychosensorielle Analyse nennt, wird nicht völlig klar. Ich glaube, daß der ja auch nicht durchaus geklärte deutsche Begriff der Anschauung das bezeichnet, was er mit psycho-sensoriell ausdrücken will, nämlich die geistigen Betätigungen des Kindes, die von den gesehenen, gehörten, getasteten Gegenständen der Umwelt ausgehen und sich auf sie beziehen. Wir finden hier Erhebungen über das anschauliche Gedächtnis und seine Entwicklung, über den Inhalt von Träumen der Schulkinder, über das Nachbilden von bloß getasteten, ferner von gesehenen und getasteten Formen, über die Bereicherung der Anschauung durch Unterrichtsgänge, über die Darstellung der Fähigkeiten des Kindes in Diagrammen, über den zeitlichen Ver-

lauf der konkreten und abstrakten Aufmerksamkeitskonzentration, über den Einfluß des Interesses und der vorbereitenden Einstellung (préavis) auf die Konzentration der Aufmerksamkeit, über die Weckung und Fesselung der Aufmerksamkeit bei unsteten Kindern u. a. Schließlich versucht Verfasser die Anschauungsleistung der beiden Geschlechter auf den verschiedenen Altersstufen des Kindes und des Jugendlichen zusammenfassend zu charakterisieren und pädagogisch auszuwerten. Auch theoretische Betrachtungen über die Entwicklung der Anschauung bringt das Buch.

Jena. W. Peters.

W. Boven: La Science du Caractère. Essai de caractérologie générale. (Die Wissenschaft vom Charakter. Versuch einer allgemeinen Charakterologie.) Neuchâtel 1931. Verlag von Delachaux et Niestlé S. A. 351 Seiten.

In der vom Institut J. J. Rousseau in Genf herausgegebenen Schriftensammlung Collection d'actualités pédagogiques legt der Verfasser, Privatdozent an der Universität Lausanne, eine allgemeine Charakterlehre vor. Da es allgemein anerkannte wissenschaftliche Grundlagen dieser Disziplin noch nicht gibt, mußten erst die Grundlagen gefunden werden, auf denen sich ein System der Charakterlehre aufrichten läßt. Bei der Schaffung derselben geht Verfasser durchaus konstruktiv vor. Er bleibt nicht in methodischen Erwägungen und historischen Reminiszenzen stecken, auch nicht in banalen Feststellungen, wie man sie gelegentlich in der pädagogischen Seitenlinie des charakterologischen Schrifttums findet. Er konstruiert aber auch nicht ins Blaue hinein wie viele Dilettanten, die sich auf dem neuen Gebiet herumtummeln, und versucht es auch nicht mit mehr oder minder tief- und abgründigen philosophischen Spekulationen. Es ist das Werk eines Psychologen, der sich der Wechselwirkungen zwischen dem Seelenleben und körperlichen Leben voll bewußt ist, und dessen Hypothesen im Bereich des psychologisch und physiologisch Wahrscheinlichen, zumindest aber des Möglichen liegen. Neben der allgemeinen Charakterologie, die er darstellen will, unterscheidet Verfasser eine spezielle oder, wie man auch sagen könnte, differenzielle und eine systematische Charakterologie oder Typologie. Charakterologie ist ihm aber Psychologie des Individuums, Lehre von der Persönlichkeit. In der entwicklungspsychologischen Darstellung der Struktur der Persönlichkeit liegt das Kernstück des Werkes.

Die menschliche Persönlichkeit baut sich, wie Verfasser darlegt, in drei Stockwerken oder Schichten (assises) auf. Die unterste von ihnen, die die Persönlichkeit des Kindes in den ersten zwei bis drei Jahren prägt, ist die der „Dispositionen". Darunter sind aber nicht etwa Anlagen verstanden, die allem Bewußtsein vorangehen und es erst bedingen, sondern „Eindrücke" (impressions) oder Spuren, die von der Tätigkeit der Körperorgane zurückbleiben und die unter bestimmten Umständen bewußt werden. Am frühesten sollen das vegetative System (Atmung, Ernährung usw.) solche Eindrücke liefern, dann das Bewegungssystem und dann die Sinneswerkzeuge. Der Begriff der Eindrücke, der hier gleichsam das Baumaterial der Persönlichkeit bezeichnen soll, hat seine Schwierigkeiten, die nicht ganz überwunden werden. Er bezeichnet sowohl Unbewußtes als auch Bewußtes. Die Eindrücke sind sowohl das, was die ältere Psychologie Empfindungen nennt (Licht, Schall, Geruch, Geschmack), als auch Organempfindungen, Gefühle und Triebregungen wie Hunger, Sättigung, Ekel, Befriedigung, Spannung, Zwang, Wohl- und Übelbefinden, Kraft und Aktivität, Ermüdung, Angst. Die frühkindlichen Verschiedenheiten der Persönlichkeit sind in der größeren oder geringeren Stärke der Eindrücke begründet, die aus dem Körperinneren oder aus dem Bewegungsapparat oder aus der Wahrnehmungssphäre stammen. Darüber hinaus sind die Eindrücke aber offenbar auch als Gedächtnisspuren gemeint.

Aus den Beziehungen, die diese Eindrücke zueinander aufnehmen, aus ihrer Verknüpfung untereinander entsteht das Selbstbewußtsein und das Symbolbewußtsein, das den wichtigsten Entwicklungsschritt der Sprache bedeutet. Das Selbstbewußtsein beginnt seine Auseinandersetzung mit der Umwelt, es treten die Mechanismen der Verdrängung, Unterdrückung, Kompensation usw. auf, die die Psychoanalytiker zuerst beschrieben haben, und es entwickeln sich Charakterzüge wie die der Selbstzufriedenheit, Anmaßung, Bescheidenheit, Demut, Hilfsbereitschaft, Offenheit, Besitzfreude und viele andere. Nach diesen individuellen Eigenschaften wird die zweite Schicht der Persönlichkeit als die der Charakterzüge (traits) bezeichnet. Die Verarbeitung der Eindrücke, die die unterste Schicht liefert, erfolgt von einer besonderen, im Gehirn hypothetisch lokalisierten Instanz aus, einem Ichzentrum, das die Impressionen ordnet, kontrolliert und reguliert. In der obersten Schicht waltet eine noch höhere Instanz, die Intelligenz, zu deren wesentlichen Leistungen das begriffliche Denken gehört. Die Persönlichkeit ist aber auf dieser obersten Schicht durch den Gebrauch, den sie von dem Werkzeug der Intelligenz macht, charakterisiert. Die Dispositionen und wohl auch die aus ihnen entstandenen Charakterzüge bestimmen die Richtungen, nach denen die Intelligenz sich wendet, die Gegenstände und Gegenstandsgebiete, auf die sie angewendet wird. So bilden sich Leitlinien (linéaments) der Persönlichkeit, nach denen die oberste Schicht die der Leitlinien genannt wird.

An einem umfänglichen charakterologischen Fragebogen illustriert Verfasser seine Hypothese von der Struktur der Persönlichkeit. In elf weiteren Kapiteln seines Werkes erweitert er seine Lehre unter ausgiebiger Heranziehung und kritischer Sichtung der in der Literatur vorliegenden Untersuchungen zur Persönlichkeitslehre. Er erörtert dabei die Methoden zur Erforschung der Persönlichkeit, untersucht eingehend die Zusammenhänge zwischen Intelligenz und Charakter, zwischen dem Körperbau und dem Charakter, die Eigenheiten der Persönlichkeit, die durch die Vererbung, durch die Rasse, das Geschlecht, das Lebensalter, durch körperliche Defekte und Krankheiten bedingt sind, die Beziehungen, die zwischen Persönlichkeit und Umwelt bestehen, die Abhängigkeit der Erziehung von der Persönlichkeit des Zöglings, beschreibt die pathologischen Formen der Persönlichkeit und setzt sich mit den Versuchen einer Klassifikation der Persönlichkeiten auseinander. Wie die Ausführungen über die Persönlichkeitsstruktur bieten auch diese ergänzenden und erweiternden Kapitel allenthalben reiche Anregung, sowohl in dem, was Verfasser von seiner Theorie aus zu den Problemen beiträgt, als auch in dem, was er zu den vorliegenden Untersuchungen zu sagen hat. Auch bekommt man wertvolle Hinweise auf weniger bekannte oder bei uns wenig beachtete Arbeiten. Wer sich ernstlich mit dem Fragenkomplex der Charakterologie beschäftigt, wird an diesem Werk nicht vorübergehen dürfen.

Jena. W. Peters.

Henri Piéron, Le développement mental et l'intelligence (Die geistige Entwicklung und die Intelligenz). Paris 1929. Verlag Félix Alcan. XIII u. 95 Seiten.

Das kleine Buch gibt vier Vorträge wieder, die der Pariser Psycholog an der Universität Barcelona gehalten hat. Sie handeln von der geistigen Entwicklung, ihrer Messung durch die Methode Binet-Simon und verwandte Methoden, den Beziehungen zwischen geistiger Entwicklung und Intelligenz und dem Problem einer echten Intelligenzprüfung. Die wichtigsten Merkmale der geistigen Entwicklung sieht Verfasser in der allgemeinen Fähigkeit der Koordination, der Vereinheitlichung und Stabilisierung des Verhaltens und in der systematischen Verwertung erworbener Erfahrungen zur Lösung von Aufgaben (Problemen). Die geistige Entwicklung ist — von der Anlage abgesehen — einerseits an das Gefühlsleben und das System von Tendenzen geknüpft, die das Verhalten lenken, z. B. an das Interesse. Anderseits ist die Entwicklung durchaus abhängig von den sozialen Einflüssen auf das Kind. Die sozialen Instinkte begünstigen die Wirksamkeit der Umwelt. Von den mannigfachen Hinweisen, die die Ausführungen über die geistige Entwicklung enthalten, seien die auf die großen zeitlichen Unterschiede im Auftreten mancher Leistungen bei verschiedenen Kindern hervorgehoben. Ferner die Hinweise auf den nicht immer richtig erkannten Reichtum der angeborenen Fertigkeiten des Kindes. Manche Fertigkeit, so das Gehen, braucht nicht erlernt zu werden. Daß es erst geraume Zeit nach der Geburt zustande gebracht wird, liegt an der noch nicht vollendeten Reifung der nervösen Zentren für die Erhaltung des Körpergleichgewichts. Als die zweifellos bedeutendste Methode zur Messung des geistigen Entwicklungsstandes wird die Methode von Binet-Simon in ihren Grundlagen und Grundzügen dargelegt, ihre Anwendung in verschiedenen Ländern, bei verschiedenen Gruppen von Kindern erörtert. Auch ihre Modifikationen und die ihr verwandten Methoden finden zumindest Erwähnung. Neben dem Verfahren von Binet-Simon wird der Punktskala von Yerkes Bedeutung zuerkannt. Der wahrscheinliche Fehler einer Messung des geistigen Entwicklungsstandes ist nicht so groß, um die Sicherheit der Messung völlig zu erschüttern, doch auch nicht so gering, um ihr eine absolute Sicherheit zu geben. In analogen Grenzen liegt die Sicherheit der Voraussage der künftigen geistigen Entwicklung auf Grund der Messung des gegenwärtigen Entwicklungsstandes eingeschlossen. Die Meinung, daß die geistige Entwicklung im großen und ganzen um das 13. Jahr ihr Ende erreicht, wird abgelehnt. Daß auch noch später Entwicklungsfortschritte auftreten, zeigen die Untersuchungen mit anderen Testmethoden. Man muß zwischen der Entwicklung der Funktionen (Wahrnehmung, Gedächtnis), der Entwicklung der Kenntnisse (connaissances) und der Vervollkommnung der Fertigkeiten (Sprache, logisches Denken) scheiden. Die Entwicklung der Funktionen scheint nach der Meinung des Verfassers am frühesten zu Ende zu kommen. Nach Ausführungen über die Verteilung der Begabungen beim Kinde und beim Erwachsenen, über die die geistige Entwicklung analysierende Methode der Profile, die auch dort deutlich individuelle Unterschiede erkennen läßt, wo der Entwicklungsstand im ganzen ein gleicher ist, und allerhand kritischen Bemerkungen wird gezeigt, daß Höhe der geistigen Entwicklung und Intelligenz nicht eines und dasselbe sind. Mit Claparède wird die Intelligenz bestimmt als die Fähigkeit, neue Probleme zu lösen. Dazu gehört das Verstehen des Problems, das Gerichtetsein auf die Lösung und anderes. Die Methode von Binet-Simon ist nur zum Teil eine Methode der Intelligenzprüfung. Die Intelligenz ist nicht eine aus dem geistigen Leben isolierbare Fähigkeit. Sie ist ein Zusammenspiel verschiedenartiger Funktionen. Das körperliche Leben, das Gefühls- und Triebleben kommen in ihrer Betätigung zum Ausdruck. Zur Intelligenzprüfung ist eine Analyse der Intelligenzfunktionen nötig, bei der es nicht bloß auf die Merkmale der Intelligenz (etwa nach Thorndike:

Geschwindigkeit, Tiefe, Umfang), sondern auch auf die verschiedenen Arten der Intelligenzfunktionen ankommt.

Man findet nicht leicht die Problematik der Intelligenzprüfung im eigentlichen Sinn und in dem erweiterten Sinn einer Prüfung des geistigen Entwicklungsstandes in knappen Zügen in einer solchen Breite und Tiefe aufgerollt wie hier. Die Dogmen des naiven Binetismus (der freilich von Binet selbst niemals vertreten wurde) sind hier restlos überwunden. Die kritische Haltung ist ganz auf fruchtbare Kritik und auf eine Klärung und Weiterbildung der Methodik gerichtet. Für eine solche Weiterbildung bringt die Schrift eine Fülle von Tatsachenhinweisen, von Gesichtspunkten und Ausblicken.

Jena. W. Peters.

Florence L. Goodenough: The Kuhlman-Binet Tests for Children of Preschool Age. A Critical Study and Evaluation. (Die Kuhlman-Binet-Tests für Kinder im Vorschulalter. Eine kritische Untersuchung und Auswertung.) Minneapolis U. S. A. 1928. Verlag der University of Minnesota Press. X und 146 Seiten.

Archer Willis Hurd: Problems of Science Teaching at the College Level. (Probleme des wissenschaftlichen Unterrichts im College.) Minneapolis 1929. Im gleichen Verlag. XIX und 195 Seiten.

Dorothea A. McCarthy: The Language Development of the Preschool Child. (Die sprachliche Entwicklung des Vorschulkindes.) Minneapolis 1930. Im gleichen Verlag. XIII und 174 Seiten.

Willard C. Olson: Problem Tendencies in Children. A Method for their Measurement and Description. (Problematische Charaktere bei Kindern. Eine Methode für ihre Untersuchung und Beschreibung.) Minneapolis 1930. Im gleichen Verlag. XI und 92 Seiten.

Die Vertreter der Pädagogik und pädagogischen Psychologie an einer großen nordamerikanischen Universität Anderson und Haggerty legen in diesen vier im Verlag der Universität erschienenen Büchern wertvolle Untersuchungen ihrer Mitarbeiter und Schüler vor. Die erste der oben genannten Arbeiten benutzt die von Kuhlman revidierten und ergänzten Tests der Binet-Methode zu Intelligenzprüfungen an fast 500 Kindern zwischen 1½ und 4½ Lebensjahren. Sie findet, daß die Zuverlässigkeit solcher Prüfungen und damit die Sicherheit der Voraussage der künftigen geistigen Entwicklung beim Vorschulkind wesentlich geringer ist als beim Schulkind. Ferner ermittelt sie den Einfluß des Geschlechts, der Abstammung, des väterlichen Berufes und gewisser nichtintellektueller Persönlichkeitszüge (Schüchternheit, Ablenkbarkeit, Negativismus) auf die Ergebnisse der Prüfung. — Die Arbeit von Hurd behandelt eine Frage, die in den Vereinigten Staaten seit langem mit Experiment und Statistik untersucht wird, die Frage des Unterrichtserfolges beim Schüler höherer Schulen und beim Studenten. Und zwar wird hier der Erfolg des vorklinischen Medizinunterrichts und der des Physikunterrichts im College untersucht. Dabei wird besonders die äußere Technik des akademischen Unterrichts und Studiums (Laboratoriumsarbeit, Gruppenteilung der Arbeitenden, Heranziehung des Lehrbuches) in ihrem Einfluß auf den Erfolg geprüft. — Das Buch von McCarthy untersucht die sprachlichen Äußerungen von 140 Kindern zwischen 1½ und 4½ Jahren, die in einem an Bilder und Spielzeug anknüpfenden Gespräch auftreten. Die Kinder wurden so gewählt, daß die sozialen und wirtschaftlichen Verhältnisse, aus denen sie stammten, der Zusammensetzung der Bevölkerung entsprachen. Die Erhebungen sind in Anordnung und Durchführung methodisch strenger als andere ältere und neuere Untersuchungen über die Sprachentwicklung. Die sprachlichen Äußerungen der Kinder werden einer formalen und inhaltlichen Analyse unterzogen und die Entwicklungsfortschritte aufgezeigt. — Die Schrift von Olson, deren Titel oben nur frei übersetzt werden konnte, versteht unter einem behavoir problem (frei übersetzt: problematischen Verhalten) ein Verhalten des Kindes, das einen Zwiespalt zwischen den Forderungen der Umwelt und der individuellen Anpassungsfähigkeit enthüllt, eine Betätigungsweise des Kindes also, die den Ansprüchen einer sozialen Gruppe widerspricht. Ein „Problem-Kind" ist ein Kind, daß eine oder mehrere problematische Verhaltungsweisen zeigt. Eine große Zahl von Kindern wird von ihren Lehrern an Hand von zwei Fragebogen charakterologisch beurteilt. Aus Angaben über Interesselosigkeit, Lügenhaftigkeit, Schwerfälligkeit, Unbeliebtheit bei den Mitschülern und ähnlichem wird auf die größere oder geringere charakterliche Problematik des einzelnen Kindes geschlossen. Dem Verfasser kommt es vor allem darauf an, die Zuverlässigkeit solcher Schlüsse durch den Vergleich der ausgefüllten Fragebogen untereinander, durch den Vergleich von Fragebogen und „klinischer" Beobachtung und durch Ermittlungen über das Verhalten der Kinder in der Zeit nach ihrer Beurteilung durch den Lehrer zu prüfen. Über diese methodischen Untersuchungen hinaus wird eine nahe Beziehung der problematischen Charaktere zu Intelligenzmängeln und eine noch nähere zu Mängeln in der schulischen Leistungsfähigkeit nachgewiesen.

Jena. W. Peters.

Georg Schünemann, Handbücher der Musikerziehung. Leipzig. Fr. Kistner u. C. F. W. Siegel.
1. Georg Schünemann, Musikerziehung. 1. Teil: Die Musik in Kindheit und Jugend. 1930. 303 S. 16 Tafeln.
2. Ders., Geschichte der deutschen Schulmusik. 1928. 397 S.
3. Heinrich Werlé, Methodik des Musikunterrichtes auf der Grundstufe. 1930. 128 S., 4 Tafeln.

Unter dem musikpädagogischen Schrifttume, das auf dem Boden der neuen Musik- und Musikerziehungsbewegung der letzten Jahrzehnte erstanden ist, nimmt das erste Werk eine unverkennbare Sonderstellung ein, und zwar insofern, als der Verfasser der volkstümlichen und ebenso der fachlichen Musikerziehung und aller darauf abzielenden methodischen Unterrichtsarbeit eine gesicherte Grundlage dadurch zu geben sucht, daß er zunächst prüft und feststellt, welche physiologischen und psychischen Voraussetzungen im Kinde und Jugendlichen für die Verwirklichung der heutigen musikerzieherischen Forderungen gegeben sind. Es offenbart sich hierin zwar weniger die Aufstellung und Anwendung eines vollkommen neuen pädagogischen Grundsatzes als die Wiederentdeckung eines schon immer in der klassischen Pädagogik geltenden; doch muß diese Tatsache besonders hervorgehoben werden, da die moderne Musikbewegung in ihrem ersten Ansturme auf Wissenschaftlichkeit und wissenschaftliche Begründung glaubte verzichten zu können. Anders der Verfasser, der sich ausgiebig der Mittel der experimentellen sowohl wie der geisteswissenschaftlichen Psychologie bedient und der glaubt, geradezu eine experimentelle und erkenntnis-theoretische Musikerziehung unterscheiden zu müssen. Unbillig wäre es freilich zu erwarten, daß noch umstrittene Prinzipien der Psychologie selbst kritisch erörtert werden, es ist vielmehr anzuerkennen, daß der Verfasser sich entschlossen hat, das zu übernehmen, was die wissenschaftliche Psychologie nach ihrem heutigen Stande an Hilfen zu bieten vermag. Die Synthese von experimenteller und geisteswissenschaftlicher Psychologie wird daher nicht auf dem Wege wissenschaftstheoretischer Auseinandersetzungen gesucht, sondern in praktischer Auswertung auf dem Boden der Unterrichtswirklichkeit. So entsteht ein breit angelegtes aufschlußreiches Beispiel angewandter Psychologie, das dem Theoretiker zahlreiche Anknüpfungspunkte zur Durchführung eingehender Einzeluntersuchungen und zur Erörterung prinzipieller Fragen geben kann. In psychologischer Beziehung stützt sich der Verfasser auf die Arbeiten von Charlotte Bühler, William Stern, Eduard Spranger und in musikpsychologischer Hinsicht besonders auf Fritz Brehmer, ohne sich aber einer Richtung in ausgeprägter Weise anzuschließen. Von Ch. Bühler übernimmt er die Phasengliederung der Entwicklung und gibt den einzelnen Phasen kennwortartige Überschriften (der Säugling, das Spielkind, das naive Kind, der Realist, der Jugendliche), in denen allerdings nicht die von Ch. Bühler zugrunde gelegten Einteilungsprinzipien verdichtet werden, sondern die mehr praktischen Verständigungszwecken dienen mögen.

Versuchend und verstehend spürt der Verfasser den Wegen musikalischer Entwicklung nach und bringt sie vom ersten Schrei als tönender Lebensäußerung bis zur künstlerischen Musikleistung des werdenden Menschen zu eindringlicher Darstellung, unterstützt durch eine Fülle von Beispielen und Beobachtungsergebnissen, unter denen sich nicht wenige erstmalig gewonnene und veröffentlichte befinden. Weil ihm daran liegt, die Bedeutung der Übung und Arbeit für den Erwerb einer musikalischen Bildung aufzuweisen, sind seine Versuche zu einem Teil zeitweilig vorgenommene Leistungsprüfungen. Diese wiederum sind zugleich auch Musikalitätsprüfungen, da der andere Faktor, von dem die Höhe der Leistung abhängt, in der musikalischen Begabung zu erblicken ist. Mit ihr beschäftigt sich der Verfasser außerdem noch besonders, und zwar in Rücksicht auf die Berufswahl, denn nur bei starker Begabung besteht heute in den Musikberufen einige Aussicht auf eine sichere Existenz. Er verfällt nicht in den gelegentlich anderwärts anzutreffenden Fehler, die musikalische Begabung abgelöst zu betrachten, er ist im Gegenteil bemüht, sie als Teilstruktur in das Ganze der Persönlichkeitsstruktur einzugliedern. Zu dem Zwecke verwendet er neben den rhythmischen und musikalischen Äußerungen auch Kinderzeichnungen, in denen musikalische Inhalte dargestellt sind, stützt sich auf graphologische Deutungen der Notenschrift usf. und gelangt so schließlich zu einer Gesamtstruktur der musikalischen Persönlichkeit, deren Qualität nicht zuletzt bestimmt wird durch einen ethisch gerichteten Willen.

Seiner ganzen Art nach steht das Werk zwischen mehreren theoretisch abzugrenzenden Fachgebieten, so daß der Psycholog wie der Musiker und Musikerzieher aus ihm zu schöpfen vermögen. Der erste wird an zahlreichen Stellen Probleme finden, die ihn zu weiteren Forschungen anregen können, die anderen werden neben den mit gründlicher Fachkunde gegebenen Hinweisen für die zu leistende Berufsarbeit vor allem stärkste Anregungen für deren wissenschaftliche Durchdringung und Sicherung empfangen. Bezüglich der Anlage des Buches sei der Wunsch nicht unterdrückt, daß bei weiterer Auflage, die im Interesse einer Belebung musikpädagogischer Forschung und einer sicheren Begründung musik-

erzieherischer Praxis recht bald nötig werden möchte, der innere Aufbau auch in der äußeren Gliederung mehr als jetzt in Erscheinung trete. Es würde dies nicht nur die Übersichtlichkeit heben, sondern auch dem Leser das Eindringen in das vielverzweigte und sehr verflochtene Gebiet erleichtern.

2. Wurde schon in dem eben besprochenen Werke der Musik- und Kulturhistoriker darin spürbar, daß mehrfach biographisches Material aus der Musikgeschichte zur Charakterisierung der Entwicklung musikalischer Persönlichkeiten Verwendung fand und gelegentlich entwicklungsgeschichtliche Parallelen aufgewiesen wurden, so bietet er in der Geschichte der Musikerziehung in breiter Ausführung den historischen Unterbau für die in der Gegenwart lebendigen musikalischen Erziehungsfragen. Beginnend mit den schulmäßigen Bildungseinrichtungen der Karolingerzeit und des sich auf germanischem Boden entfaltenden Christentums, führt der Verfasser herauf bis zu dem vielverzweigten Bildungswesen im heutigen Staate und zu den Reformbestrebungen der neuesten Zeit. Wie die Geschichte jedes Unterrichtsfaches zugleich Geschichte der Pädagogik und Geschichte des Sachgebietes sein wird, so wird auch hier die Musikerziehung eingegliedert in den Entwicklungsgang der Erziehung überhaupt und in engsten Zusammenhang gebracht mit der Geschichte der musikalischen Kunst und deren Theorie. Die geistesgeschichtlichen und soziologischen Wandlungen werden als alles tragender Untergrund dargestellt, von dem aus auch die Stellung der Musik und Musikerziehung in Kirche, Schule, Volk und Staat jeweils bestimmt wird. Reichstes kritisch gesichtetes historisches Belegmaterial ist mehr als anderwärts zusammengetragen und zu einem geschlossenen entwicklungsgeschichtlichen Gesamtbilde verschmolzen. Dem fachlich verpflichteten Musikerzieher vermittelt dieses umfassende Werk nicht nur ein Wissen um die Geschichte seines Faches, sondern darüber hinaus durch die gegebene historische Rechtfertigung eine Vertiefung seines musikerzieherischen Wertbewußtseins. Wie wir zu erproben Gelegenheit hatten, eignet sich das Handbuch, das aus Vorlesungen und Übungen an Musikhochschule und Universität entstanden ist, vorzüglich als zuverlässige Grundlage für Übungen innerhalb der Ausbildung unserer künftigen Musiklehrer, vor allem dann, wenn den darin enthaltenen Quellennachweisen weiter nachgegangen wird und die Beziehungen zur Geschichte der Musik und ihrer Theorie, zur Geschichte der Pädagogik und zur Geistesgeschichte ständig aufgewiesen werden.

3. Die Methodik von Werlé ist im Sinne Schünemanns gehalten, der ihr auch ein Geleitwort mitgegeben hat. In ihr haben die jahrzehntelangen praktischen Erfahrungen eines bekannten und bewährten Fachmannes ihren Niederschlag gefunden, und zwar eines Musikerziehers, der auch durch das Fach stets den ganzen Menschen bilden und der sein praktisches Tun wissenschaftlich, namentlich psychologisch, sichern und fördern will. Zwar wird der Fachpsychologe da und dort seine Anmerkungen anbringen, aber er wird doch andererseits wieder erkennen, daß die Musikerziehungspraxis auch dem Psychologen bisher nicht recht gewürdigte Aufgaben zu stellen vermag, zu deren Lösung seine Hilfe erforderlich ist und die den weiteren Ausbau einer pädagogischen Psychologie als notwendig erscheinen lassen. Der Methodiker wiederum wird manche unterrichtspraktische Maßnahme nicht zur eigenen machen wollen, wie wir insbesondere die neuen Klangsilben des Verfassers nicht als unerläßlich bezeichnen möchten; doch er wird sicher veranlaßt werden, seine Praxis wissenschaftlich zu durchleuchten. Vornehmlich wird er zu prüfen haben, was etwa in das Bereich individuell bedingter und durch den Usus eingeschliffener Routine gehört, deren Unabänderlichkeit psychologisch nicht erweisbar ist. Dadurch können Schematismen beseitigt werden, unter denen besonders der Musikunterricht gelitten hat und noch leidet, und es wird der Zugang zu der praktisch unerläßlichen Erkenntnis gewonnen, daß mit der Eroberung einer fachwissenschaftlich und psychologisch gesicherten Basis die Variationsmöglichkeiten der persönlichen Methode sich von selbst erweitern, ohne daß die leitenden Grundsätze gefährdet werden müssen. Was Werlé als seinen Weg gefunden und erprobt hat, wird daher nicht als verbindliche Norm angenommen werden; sein Beispiel wird gerade davor bewahren, in methodische Starrheit zu verfallen, und aufs nachhaltigste anregen, die eigne Art des Lehrens und Erziehens zu suchen, zu prüfen und elastisch zu erhalten.

Weimar. Richard Wicke.

Dr. Seiffert, Medizinalrat, Hygienische Volksbelehrung auf dem Lande.

Das besonders auch für die Lehrerschaft wertvolle Schriftchen, einen Vortrag von der letzten Tagung des Reichsausschusses für hygienische Volksbelehrung darbietend, wird kostenlos gegen Erstattung des Portos oder bei Einsendung eines freigemachten Briefumschlages von der Geschäftsstelle des Reichsausschusses (Berlin NW 6, Luisenplatz 2—4) abgegeben. —r.

★ ★

Charakterologie und Schule.

Vorbedenken zu einer charakterologischen Pädagogik.

Von Georg Hirsch.

(Schluß.)

IV.

Die Auffassung des pädagogischen Aktes als einer sich steigernden Selbstprüfung, die sich in der objektiven Sphäre des Gesamts „öffentliche Schule" zu vollziehen hat, erhebt die Erziehung zu einem Eigenakt des Erzogenen. Vom Lehrenden und von der Lehrgemeinschaft aus gesehen, handelt es sich dabei um das Verstehen der für den Schüler möglichen Seinsart. Diese verstehende Aktivität des Erziehers kann die Voraussetzungen der pädagogischen Selbstprüfung schaffen, sie kann diesen geistig-seelischen Akt fördern oder hemmen, sie kann ihm Gelegenheit geben, zu beginnen und langsamer oder schneller fortzuschreiten, aber sie kann ihn nicht selbst vollziehen. Hier liegen naturgemäß auch die Grenzen der übrigen Umwelt. Wesentlich ist, daß die Tätigkeit des Erziehers vom Zögling als ein Erlebnis des Verstandenwerdens empfunden wird. Es kommt also darauf an, innerhalb des Organisationsrahmens der öffentlichen Schule die Möglichkeit eines Schullebens zu schaffen, in dem der Schüler das Maß und die Wahrheit des Individuellen und Sozialen zugleich erfährt. Es ist dementsprechend so zu formen, daß der Zögling auf seinem Felde den Willen aufbringt, seine personalen Werte einzusetzen, sie hier in Handlung zu setzen, zu Werten für andere zu erheben und den Kampf seiner Konflikte zu kämpfen, kurz die Echtheit seines Wesens zu manifestieren. Für das Verhalten des Erziehers in diesem praktischen Akt der Selbstprüfung kann nur das Wort Herbarts gelten, daß Knaben und Jünglinge gewagt werden müssen, um Männer zu werden. In ihrem Verlauf vom Beginn der Schulzeit bis zu ihrem Ende wird sich also die Unterstellung des Kindes unter die Führung eines reifen Charakters nach und nach so entfalten, daß die Formung des Schullebens ihm als selbstgewollte und individuell notwendige Formung seines Lebens erscheint. Es ist der Fortschritt seines Lebens in der Familie, insofern die individuelle Entwicklung und Erzogenheit sich im Schulleben auf eine jugendliche Gemeinschaft und schließlich auf die menschliche Kulturgesellschaft bezieht. Es ist ein Akt des Verstehens, wenn der pädagogische Führer von vornherein erfaßt, welche Werte und Wertrichtungen in dem Werden seines Zöglings intendiert sind. Es ist schließlich ein umfassender pädagogischer Akt, wenn es dem Erzieher gelingt, dem Zögling die Möglichkeiten seiner Strebungsziele bewußt zu machen.

Der Aufbau eines Schullebens innerhalb des Gesamts „staatliche Schule" hängt ab von dem Inhalt und der Form der Tätigkeit, die in seinem Rahmen entfaltet wird. An sich ist das Schulleben die dynamisch gestaltete Umwelt, die eine staatliche Einrichtung aufbaut, um dem Erleben und Handeln der Kinder und Jugendlichen einen bestimmten Sinn einzupflanzen. Von der Charakterologie aus bestimmt sich dieser Sinn in der realen Begegnung kindlichen Lebenswillens mit der objektiven Wertgestaltung der vom Staate gedachten Erziehungsidee. In diesem Zusammentreffen von subjektivem Entfaltungswillen und objektiver Erziehungsgestaltung liegt die Quelle der kindlichen Abneigung gegen alle, insbesondere gegen geistige Schulung. Denn der Staat denkt immer organisatorisch und in rationalen Ordnungen. Das von ihm aus gesehene Schulleben stellt sich dar als ein räumlich und zeitlich geregelter Wechsel von Arbeit und Erholung, von Unterricht und Pause, des Aufenthaltes im Klassenraum und im Freien. Das geistig-seelische Wachstum der Kinder sieht er stufenförmig; in Jahres- oder Leistungskursen werden die annähernd gleich „geförderten" Kinder zusammengefaßt, das Maß und der Inhalt ihres Tuns bestimmen sich von ihrem „Niveau" und sind festgelegt. In dem zeitlich gleichmäßig abgegrenzten Übergange von einer Leistungsstufe zur andern liegt sein dynamisches Element. Im einzelnen Arbeitstage ist es mit dem regelmäßigen Wechsel der mehr auf das Gemüt zielenden „Gesinnungsfächer, der sogenannten Realien und der Fertigkeitsfächer gegeben. Auch in dem Gange der einzelnen Unterrichtsstunde wirkt die erziehende Ordnung nach. Der Staat erwartet nun, daß ein so sorgfältig erdachter Rhythmus des erfahrenen Schullebens durch Übung und Gewöhnung und die der Ordnung immanente Schulzucht Einfluß auf die personale Lebensformung gewinne. Schon daß die Lehrenden als Beamte und Repräsentanten des staatlichen Erziehungswillens die Ordnung des organisierten Schullebens selbst beachten und alle Abweichungen von den aufgegebenen Handlungsrichtungen vermeiden, verleiht ihr eine bedeutende Einwirkungskraft. Sie wird zudem außerschulisch bemerkbar in der Festlegung der Mahlzeiten und der Dauer der Ruhe- und Schlafzeiten, in der Schaffung und Ausnutzung eines Arbeitsplatzes in der elterlichen Wohnung. Sie unterliegt darum in ihrem Zusammenstimmen oder Gegensatz mit der Regelung des elterlichen Lebens einer beständigen Kritik, die — bei genügender Verbindung mit der Schule — ausgleichende Rückwirkungen herbeiführen kann. Das Leben des Elternhauses, seine Harmonie und Disharmonie, seine sozialen, wirtschaftlichen, sittlichen Nöte und Vorzüge schwingen demnach auch bei dem gegenwärtigen Schulleben deutlich mit. Insbesondere da, wo der Zerfall des Familienverbandes die häusliche Ordnung untergraben hat, entfaltet die schulische Regelhaftigkeit einen starken charakterologischen Wert bewahrender Art. Gegenüber den Erregungen des Tages nimmt es in seiner Beständigkeit eine gleichsam neutrale Stellung

ein, in der die personal erschütternden Kämpfe der originären Lebensgemeinschaft abebben können. Schon daß es in einem Hause verläuft, welches in seinem Äußeren die wirtschaftliche Sicherheit und Leistungsfähigkeit des Staates widerspiegelt und den sachlichen und hygienischen Anforderungen des kindlichen Lebens weit mehr entgegenkommt als die elterliche Umwelt, gibt ihm einen schützenden, wenn auch oft kühl-objektiven Charakter. Dies wird um so mehr der Fall sein, sobald die Art der Behandlung des Kindes in Haus und Schule gegensätzlich ist. Ob der Vater seine Kinder prügelt, ob er zu ihnen ein „erziehendes" Verhältnis gewonnen hat, ob ein Gegen-, Neben- oder Ineinander der Familienglieder besteht, ob andere objektivierte Kulturwerte, insbesondere religiöser oder politischer Art allen Familienangehörigen eine intensivere Erlebensempfindlichkeit mitgeteilt haben: alles dies beruhigt sich in gewissem Grade auf dem eigenschwingenden Boden des staatlichen Schullebens. Anderseits aber erhält dieses durch die personale Intentionalität, Rhythmik, Erfülltheit oder Leere der Schüler auf Grund jener Empfindlichkeit eine latente, in Konfliktmomenten zuweilen explosiv aufflackende Spannung, die dem reinen pädagogischen Wirken oft genug entgegensteht. Sie ist in den Zeiten der Kulturwende, des wirtschaftlichen oder politischen Verfalles besonders deutlich, wenn die familiaren und öffentlichen Auseinandersetzungen mit Erregung geladen sind. Dabei wird der Parteinahme der Schule eine Parteinahme der Schüler folgen, zuweilen gegen das Elternhaus bzw. die Kinder- und Jugendverbände, öfter aber gegen die Schule. Das Werben der Schule um die Zustimmung zu ihrer Parteimeinung wird bei der Jugend fast immer als Willen zur Vergewaltigung empfunden. Auf dem Schauplatze der Schulsocietas, die von der charakterologischen Pädagogik als Wirkungsraum der Jugend gedacht ist, dürfen weder partei- und wirtschaftspolitische Agitatoren, noch religiöse und künstlerische Fanatiker das Schulleben formen wollen. Über geistig-seelische Hemmungen dieser Art hinweg können die Kämpfe der Zeit in dem Spiegel der schulischen Lebendigkeit widerscheinen. Sie bleiben aber Mittel des geistigen Kontakts zwischen den Sich-Selbst-Prüfenden und der reifen pädagogischen Entschiedenheit der Lehrenden. Die Wahrhaftigkeit der realen pädagogischen Situation ist gegenüber allen außerschulischen Strömungen der erste Grundsatz der Formung des Schullebens. Das pädagogisch Zielhafte ist die gemeinsame Beziehung aller Einzelnen in der Schule und von ihm erhält sie ihr charakteristisches Merkzeichen als Schule. Nur von hier aus ist die Frage der äußeren Beteiligung der Elternschaften und anderer, den Erziehungswillen tragender Verbände am Schulleben zu prüfen.

Die Formen des Zusammenseins von Schülern und Lehrenden in der staatlichen Schule sind Unterricht als Realisation des geistig-seelischen Empfangs- und Mitteilungsbedürfnisses und das freie Beieinandersein geselliger

junger Menschen, in dem der Genuß der Ungebundenheit und der Entspanntheit zu seinem Rechte kommt. Der Unterricht — in der staatlichen Schule ursprünglich als die wesentliche Formungsmöglichkeit des pädagogischen Zusammenseins gedacht — ist Formung der Gelegenheiten zum personalen Ausdruck im Beieinander der werdenden und der reifen Persönlichkeit (expressionistische Seite). Der Verkehr beider ist eingeschränkt durch die vom Staate gesetzte Aufgabe, eine von ihm umgrenzte Auswahl von Kulturgütern zum Gegenstande der Besprechung mit den Schülern zu machen. Es handelt sich also nicht um eine Selbstbeschäftigung am selbstgewählten Gegenstande — denn dies würde beim Kinde Spiel sein oder eine schon reife Persönlichkeit voraussetzen — sondern um eine Selbstprüfung, was der Unterrichtsgegenstand in der vom Lehrenden gegebenen didaktischen Form dem Schüler zu sagen vermag und wie man sich seinen Wert zu eigen macht (impressionistische Seite). Dieses zwingende Moment wird trotz aller Bemühungen der methodischen Reform dem Schulunterrichte bleiben und um so deutlicher, je mehr in der planmäßigen Unbeirrbarkeit des Fortganges das ökonomische Prinzip der Ausnutzung von Zeit und Kraft wirksam ist. Ihm unterstehen beide Teile, insofern der Lehrende seiner amtlichen Pflicht nachzukommen hat und bei dem Schüler mit zunehmendem Alter die Berufserwartung die persönlichen Tendenzen richtet. Es sind also genug Hemmungen vorhanden — die schematische Regelhaftigkeit des äußeren Verlaufes, der Ansturm der Zeiterregungen und der Zwang einer sachlichen Aufgabe — die sich dem Schulleben entgegenstellen, daß aus ihm personale Wirksamkeit und Gestaltungschöpfung hervorgehe, deren Ergebnis dann wiederum soziale Wirksamkeit zu entfalten hätte.

Der Versuch zu ihrer Überwindung, die in Wahrheit eine Überwindung des objektiven Charakters der staatlichen Schule in ihren inneren Prinzipien ist, kann zuerst von dem freiesten Faktor des Schullebens, der Lehrerpersönlichkeit, unternommen werden. Wir bezeichnen sie darum als frei, weil sie in ihrer charakterologischen Struktur relativ vollendet ist und auch den schwersten Erschütterungen des eigenen Lebenskreises nicht mit „Bekehrungen", sondern mit Vertiefung antwortet. Diese Sicherheit des charakterologischen Seins, ihre Zielhaftigkeit nach der Tiefe, scheint uns die erste personale Vorbedingung eines wahrhaften Schullebens zu sein; denn jedes seelische Verhalten heranwachsender Menschen sucht nach einem der Relativität entronnenen festen Punkte. Sie bestimmt im konkreten Falle die Äußerung der personalen Kontaktfähigkeit bzw. des Kontaktwillens; sie festigt das Verhältnis des Lehrenden zur Umwelt in der Auseinandersetzung mit ihr und verleiht seiner Selbstwertschätzung und den Strebungen nach Geltung bei den Schülern den ruhig überlegenden Zug einer festen seelischen Artung. Die Unfertigkeit im Charakter des Lehrenden und seine daraus resultierende Fahrigkeit gibt dem Kontakt mit den Schülern ein unstetes, gebrochenes Moment, das im Zusammen-

sein mit den Werdenden von diesen komisch betont zu werden pflegt. Gegenüber der Sicherheit in der charakterologen Struktur scheint die bestimmte Werthinwendung des lehrenden Menschen erst in zweiter Linie wichtig zu sein. Man wird mit Spranger und Kerschensteiner im sozialen Akt einen der Kernpunkte der pädagogischen Persönlichkeit begreifen müssen, weil hier die eigentümliche Motivationsweise der erzieherisch tätigen Persönlichkeit ihre Quelle findet. Anderseits aber ist die pädagogische Situation im Zusammensein vieler Schüler in der Klasse schon zum sozialen Akt hindrängend, indem die Schüler selbst sich zueinander wenden und ihre Wertmöglichkeiten von sich aus zur Grundrichtung ihres Verhaltens werden lassen. Vielfach erzielt gerade die offen zutage tretende liebende Hinwendung zur Seele des Knaben bewußte Trennung und Abweisung, besonders wenn sie in mütterlich-weichmütiger Form geäußert wird. Ganz gleich, ob der soziale, religiöse oder Machtmensch in die Klasse tritt, die Ausgeglichenheit und Stetigkeit seines Verhaltens, die von allen Schülern intuitiv geahnte Festigkeit eines Mannes, der seine Richtung gefunden hat, entfalten ihre soziale Wirkung auch dann, wenn aus dem echten Gehalt seiner Werte eine Besonderung und Einsamkeit durchschimmern sollte. Der Identitätsstrich zwischen Lehrer und Schülern, das absolute Kamerad-sein-wollen ist nicht immer der Kern der Gemeinschaftsbildung. Wohl aber ist die Echtheit der Werthaltung der lehrenden Persönlichkeit dafür wesentlich. Stärker als andere untersteht der Lehrende einer öffentlichen Schule der Verführung, ein Teilhaben an objektiven Werten und ein Verstehen von Menschen und ein Mitsein in ihren Sinnrichtungen anzunehmen, die die tieferen Schichten seiner Persönlichkeit nicht berühren. Da aber jede Gegenstandsordnung eine eigentümliche Werthaltung intendiert, und das Erleben dieser Werte den individuellen Sinngehalt der erlebenden Persönlichkeit ausdrückt, so ergibt sich der Zwang, die Maske echter Werthaltung anzunehmen und in der Klassengemeinschaft zur Schau zu tragen. Hier liegt eine schmerzliche Quelle dauernder Charakterverfälschung der Lehrenden vor, insbesondere für diejenigen, die Gemeinschaft mit ihren Schülern wollen. Hier erheben sich darum auch die Fragen einer Soziologie der Schulklasse, soweit sie von den Lehrenden und ihrer charakterlichen Artung abhängen. Das Zusammensein von Kindern mit jüngeren oder älteren Lehrern, von Knaben mit Lehrerinnen und umgekehrt, mit verheirateten oder unverheirateten Lehrpersonen bedarf der näheren Untersuchung. Ihr Nichtmehrkindsein und Mehralskindsein erhält in dem dauernden Zwang der erziehenden Haltung vor Kindern anderen Alters oder Geschlechts eine etwas gezwungene Note der Selbstbeherrschung, des „vorbildlichen Lebenswandels“ — wie ihn Döring vom Ideallehrer fordert. Von ihm geht besonders mit zunehmendem Altersunterschiede ein eigenartige Tönung des Klassenakkords aus, die einerseits gemeinschaftshemmend, anderseits aber auch fördernd wirken kann, wenn sich in dem Strom des

erziehenden Tuns immer klarer die individuelle Struktur des Charakters ohne jede konventionelle Maske herausschält.

Eine weitere Möglichkeit, die gesellschaftsbildende Wirkung des Schullebens zu sichern, liegt in der möglichst weitgehenden Durchdringung des unterrichtlichen Tuns mit dem freien Ichkreise. Die staatliche Schule ist zweifellos in ihrer Gebundenheit an den systematischen Unterrichts- und Fächergang nicht kindertümlich, sondern pädagogisch verfrühend, die Spezialisation vorausnehmend und die kulturellen Errungenschaften ganzer Zeitperioden zu einer konzentrierten Übersicht zusammendrängend. Das Leben, das sie seit jeher unter ihren Schülern entfaltet hat, besitzt darum den Zug der Altersverständigkeit und des geordnet-spannenden Daseins. Es nimmt den Zögling vornehmlich in seinen Schutz vor der Mannigfaltigkeit des äußeren Geschehens und dem revolutionären Moment seiner seelischen Entwicklung. Das freie Leben des Schülers, so wie es sich in den Pausen auf dem Schulhofe, in den Turnspielstunden und während der Schulausflüge abrollt, gilt mehr der physischen Entspannung als der Gemeinschaftsbildung. Es hat auch in seiner gewollt akzidentiellen Bedeutung für die Charakterbildung andere Verkehrsformen der Schüler entwickelt als sie in der Klasse üblich sind. Zudem betont das Kind der einfachen Volksschichten im Zusammensein mit andern seinen Ichtrieb länger und naturhaft eindringlicher, als diejenigen, in dessen Familie eine Tradition der guten Manieren und der Beugung unter eine Lebensordnung gepflegt wird. Die Freundschaften der Volksschule sind darum häufig von der leicht wechselnden Gefühlsstimmung der Sympathie getragen oder in der Spielgemeinschaft von dem Ichzweck des Spielerfolges auf kurze Zeit zusammengehalten. Innerhalb dieser Grenzen ist allerdings der Zusammenhalt lebendiger und gefühlsmäßig inniger, als dies in andern Jugendkreisen der Fall ist. Für den charakterologischen Aufbau des Schullebens wird es wichtig sein, den Wechsel zwischen Unterricht und Pausen in seiner regelhaften Folge aufzuheben und aus Freiheit und Gebundenheit eine Lebens- und Verkehrsform der Schüler aufzubauen, die für das spätere Leben in Beruf und Staat bewahrt werden kann. Die pädagogische Reform ist gegenwärtig bemüht, durch eine neue Aufteilung der Zeit und durch die Zusammenfassung der Schüler in Leistungs-, Übungs- und Neigungsverbänden, einen freieren Schulrhythmus zu prägen. Diese Auflockerung des Stundenplanes lockert die Zwangsgruppierung der Klasse auf und gibt wenigstens für die Wahl der Neigungsfächer ausreichende Freiheit. Anderseits aber wandern die Kinder aus einer Gruppe in die andere, sie gehören gleichzeitig mehreren Verbänden an und lernen sich selbst kaum richtig kennen. Die Versuchsschulen zeigen darum ein unruhiges Moment, ein Wandern von Raum zu Raum, von Gruppe zu Gruppe. Sie kommen den Neigungen des Einzelkindes entgegen und steigern seine Leistungsfähigkeit, indem sie es einseitiger ausbilden. Ohne die immanente Charakter-

bildung zu verkennen, die in der Förderung der inneren Wahrhaftigkeit durch die Fächerwahl liegt, darf nicht vergessen werden, daß der Charakter der Schule und des Unterrichts, sowie die Hinwendung zur führenden Lehrerpersönlichkeit leiden. Insbesondere scheint die charakterliche Führung der Labilen und Schwachen gefährdet. Will man aber, daß die Schule als Gebilde und Repräsentation des objektiven Geistes einen stärkeren Einfluß als Lebensmacht und als Mittel der Gesinnungsformung gewinne, so bedarf das Schulleben der Äußerung als Gesamtheit, in der der heranwachsende Schüler an ihrer Repräsentation teilnimmt und seinen Ichkreis zur Bedeutung wachsender Art heranreifen sieht. Es ist die Erfahrung des gesellschaftlichen Schicksals, die das Schulleben für den Schüler vorbereiten muß. Für die Formung desselben kann man an die Versuche des Selfgovernment, an Schulfreizeiten im Sinne Klatts oder auch an die Gewöhnungs- und Suggestivmethoden des Character Education Institution in Washington denken; wesentlicher wäre das Bestreben der Schule, eine Auseinandersetzung der Schüler mit den Nöten des Außenlebens herbeizuführen und einen tätigen Anteil an kulturell bedeutsame Einrichtungen und Geschehnisse der engeren und weiteren Heimat zu ermöglichen. Wenn die Schularbeit wenigstens hier und da eine Zweckbestimmung nichtschulischer Art erhielte, in deren Ausführung sich die Sozialtriebe des Charakters entfalten könnten, so wäre zum ersten Male der Blick des Kindes auf seine Verbundenheit mit den Schicksalen anderer Menschen gelenkt. Mitleid und Mitfreude, Hingabe am Tun für andere und Verantwortlichkeit am Gewebe eines größeren Geschehens sind noch immer die Grunderfahrungen gewesen, aus denen heraus sich die charakterlichen Strebungen zur Staats- und Volksgemeinschaft hin entwickeln lassen. Das enge Netz unserer sozialen Einrichtungen kann der Ausweitung der Schulwirkung leichte Möglichkeiten bieten.

Zugleich berühren wir damit die Grundtendenz eines charakterologisch gedachten Schullebens. Es überwindet den objektiven Charakter der staatlichen Schule durch erzieherische Wertverwirklichung. Sicherlich liegt der tiefste Krankheitsgrund der früheren und gegenwärtigen Schulerziehung darin, daß die in ihr erfahrenen Inhalte zum großen Teile nicht mehr als Werte anerkannt, zum kleineren sogar als solche geleugnet werden. Die Werte der Erkenntnis an sich, des Wahrheitssuchens und der geistigen Arbeit sollen nicht unterschätzt werden; sie werden aber als Werte paralysiert, wenn ihnen kein Moment der Entscheidung, Gestaltung und Lebensgerichtetheit innewohnt. Sie müssen also in einem Verhalten, Wollen und Handeln gegeben werden,[1] sie müssen irgendwie den Schüler begleiten, sein zukünftiges Verhalten im Leben richten können. Es handelt sich dabei keineswegs um Eintagswerte des Tagesgeschehens und gänzliche

[1] F. Glaeser, Grundgesetze der erzieherischen Wertverwirklichung. Z. f. päd. Psych. 32. S. 283.

Ablehnung der Vergangenheit. Die Gestaltung der Zeit im Schulhause bedeutet die Verwirklichung einer aktuellen Werthaltung, in der der Wille zur Entscheidung den Einsatz der gesamten Persönlichkeit und die Mobilisierung ihrer Wertfülle verlangt. Für die Schule kommt es aber darauf an, daß zwischen ihrer Wertwirklichkeit und derjenigen ihrer Schüler eine gewisse Übereinstimmung bestehe. Es ist ihre Angelegenheit, in der Formung ihres Schullebens den „Wertlebenszusammenhang" einer objektiven und vieler personaler Wertewelten zu wahren, ihre Veraltung und Erstarrung zu vermeiden und eine möglichst spontane Werthaltung der Heranwachsenden zu erzielen. Die letztere kann allerdings nicht gemacht werden, sondern setzt ein ehrliches Ringen mit der eigenen Kleinlichkeit voraus. Aber vielleicht ist gerade ein Schulleben, dessen Teilhabe etwas menschlich Wertvolles zusichert, ein Schaffen und Kämpfen in jugendgemäßer Umgebung mit der Sicht auf das Wertleben der Welt und ihrer wertvollen Menschen, geeignet, in der Zeit des Werteverfalls ein Leben in einem einheitlichen Willensimpulsenkreis aufzubauen. In der Vorpubertätszeit kann allerdings von inneren Bindungen und einer Reflektion über das zukünftige Lebensverhalten noch nicht die Rede sein, aber im Gewinnen eines wertvollen Betätigungskreises und seiner arbeitsmäßigen Sicherheit, in dem Zusammenfinden von objektiver und subjektiver Wertewelt erwächst für die zukünftige Wertewahl schon die jugendliche Bestimmtheit, die immer das Kennzeichen einer guten Erziehung ist.

V.

Die charakterologische Formkraft der reifen Erzieherpersönlichkeit, die Einfühlung aller einzelnen Individuen in die zunehmend sich vertiefende Erfahrung ihres gesellschaftlichen Schicksals und das dauernde Sein in der Wertewelt einer lebendigen Gemeinschaft scheinen uns die Grundlinien eines aufzubauenden Schullebens zu sein. Der Aufbau desselben ist naturgemäß als Formungsakt zum pädagogischen Akt gehörig; er stellt die soziale Seite der erzieherischen Tätigkeit dar. Die Gemeinsamkeit umschließt die zu erziehenden Kinder, und die Auswirkungen ihrer personalen Strebungen sind es, die dieser Gemeinsamkeit den immer neuen Stempel aufdrücken. Sie bildet sich darum im Gleichklang mit dem pädagogischen Akte. In der ersten Phase des Schullebens sind Kinder im äußerlichen Zusammen, die in naiver Reflexion den Dingen und Menschen ihrer Gruppe gegenübertreten: auftrumpfend und sicher oder still und zögernd; leicht sich von der Mutter lösend oder unter heftiger Erregung der neuen Welt entgegenbangend. Die erste deutliche Teilnahme an dem objektiven Lebensgehalte der Schule wird mit Zwang eingeleitet, der Wille, gemeinsam sein zu wollen, steht nicht dahinter; nur die Ahnung, daß etwas — Lesen, Schreiben, Rechnen — „gelernt" werden soll, deutet positiv auf die kommende Stellungnahme hin. Im allgemeinen

spielen triebhafte Tendenzen, sich selbst mit den Ausdrucksmitteln des ganzen Körpers, der Hand und der Sprache bewegend zu betätigen, ohne auf die Umgebung Beziehung zu nehmen, die Hauptrolle. Hier wird also das Schulleben sich zunächst mit der immanenten Gemeinschaftswirkung begnügen und die charakterologische Erziehung durch die Schulung der Ausdrucksfähigkeit im Zusammen mit andern beginnen. Die Anhänglichkeit an Sachen und Situationen, die Überwindung des Egoismus und anderseits der Haltschwäche, die Pflege der Lebhaftigkeit, der Initiative und Ansprechbarkeit, die Zurückführung des erethischen und torpiden Verhaltens auf einen normalen Grad: die Realitätsfähigkeit des Einzelkindes in der Gruppe ist durch lustbetonte Ausdrucksschulung sicherzustellen. Die soziale Scheu, die in einzelnen Fällen zur Angst gesteigert ist, verschwindet, wenn das Kind merkt, daß ihm in der Schulgesellschaft Freiheit zur Darstellung seiner selbst gegeben ist. Vom charakterologischen Standpunkte aus ist darum das Schulleben in seiner ersten Phase nur denkbar als loses, möglichst konfliktfreies Zusammensein kindlicher Menschen, die sich in formender und darstellender Tätigkeit ihrer selbst nach und nach bewußt werden. Sauberkeit und Sorgfalt in den äußeren Dingen und in der Haltung des Körpers und seinerBedürfnisse, die Abwendung momentaner Wunsch- und Triebregungen und die allmähliche Gewöhnung, sich längere Zeit dem tätigen Ausdrucke seiner Neigungen hinzugeben, modifizieren die triebhaften Strebungen und lenken sie auf die Formung der Wirklichkeit hin. In bezug auf den Lehrenden ist das Schulleben ein gefühlsmäßiges Zusammengehören des Kindes zu einem väterlichen Freunde, dessen Autorität bejaht, ermutigt, zuweilen auch ernüchtert, immer aber den Zusammenstoß mit der Realität mildert und fruchtbar macht. Es ist das Anschließen eines Werdenden, der die ersten Schritte zu einem klaren Selbst in der Realität vollzieht und in dem darum die Notwendigkeit der inneren Ausgleichung vorliegt; es ist Führung eines Reifen, wo Getriebensein und Unruhe noch keine Richtung festhalten können; es ist im Idealfalle Vorbereitung zu einer Lebensbegegnung zweier sich verstehender Menschen.

In der zweiten Phase erweitert sich das soziale Verhältnis des Schullebens zu der Begegnung mit dem Du und Ihr der Mitschüler. In seinem Rahmen spielen sich die zwischenmenschlichen Anziehungs- und Abstoßungsvorgänge, der Aufbau des Verhältnisses der Aufreizungs-, neutralen und resignierenden Charaktere zueinander, der Wertung und Wertverleugnung ab. Dem Schulkinde sind derartige Erlebnisse keineswegs fremd, da die häusliche Gemeinschaft von ihnen häufig intensiver und aufwühlender erschüttert wird. Seinem allgemeinen Charakter nach ist das Schulleben als Zusammensein der zu gleichem Zwecke Versammelten objektiver, ebenso wie es für den inneren Zusammenhang von der Bejahung und der Verneinung, also der Stellungnahme ihrer Glieder abhängig ist. Unter ihnen sind fast

immer Kinder, die neutral und inaktiv zur Gruppe gehören, ohne von ihr tiefer berührt zu werden. Dann ist es Zeit, Impulse zur Anerkennung der Realität der Lebensform in der Gruppe auszulösen. Diese Anerkennung ist der erste seelische Schritt zur Sozialität. Der Sinn des Gruppenlebens dieser Phase kann nur (erziehende) Aktivität sein, die zwar den eigenen personalen Strebungen entspricht bzw. von ihnen ausgeht, aber nun als überindividuelle Notwendigkeit erfahren wird. Die Koordination mehrerer aktiver Einzelner wird für jeden lebendig als Maßstab des Selbst, als Verdeutlichung des Gleich- und Andersseins, als immanente Aufforderung, sich zurechtzufinden, sich anzupassen oder zu behaupten. Mit Litt könnte man diese Phase des Schullebens als erstes Auseinandertreten der Seins- und Sollensgesetzlichkeit bezeichnen. Das Tätigsein in der Gruppe zwingt zur Selbstzügelung und Selbstentfaltung zugleich, es stimmt den individuellen Rhythmus zu einem gleichmäßig dauernden, objektiv der Tat entsprechenden Takt und bringt für die Stürmer und Dränger mit der Hinlenkung auf Sachlichkeit die Beugung des Einzelwillens, für die Versonnenen und Zurückhaltenden den Willen zur Überwindung der Unzulänglichkeit im Tun. Das Schulleben hat hier ein Verhältnis der Schülercharaktere herzustellen, durch das eine formende Wirkung auf das Ganze der Persönlichkeit erzielt wird. In ihm sollen jetzt die Verhaltensweisen des Erkennens, des Ausdruckes und der Darstellung, sowie der Gesinnung zu einer Einheit im aktiven Verhalten der Gruppe zusammenfließen; die Schüler aber als werdende Persönlichkeiten üben und gewöhnen sich hinein in die Mannigfaltigkeit des Verhaltens tätiger Menschengruppen. Der Aufbau der Schulgruppe auf dieser Stufe kann demgemäß kaum in Hinsicht auf eine gleiche körperliche, technische oder intellektuelle Leistungsfähigkeit bzw. auf ein entsprechendes Leistungsergebnis gerichtet sein — wenn auch beides in der staatlichen Schule nicht ausgeschaltet werden darf —, sondern er wird deutlicher auf den Leistungs- und Eingliederungswillen und seine Äußerungsart zielen. Hier könnte der Versuch gewagt werden, die Temperamente zu Arbeitsgruppen zusammenzufassen, die sich nach ihrer Stimmungsproportion, nach ihrem psychischen Tempo und nach ihrer sozialen Einstellung fruchtbar und ausgleichend ergänzen. Zur Erzielung des Tatwillens ist das Vorhandensein einer charakterologischen Proportion von wesentlicher Bedeutung. Das Zusammenkommen des geselligen, gutherzigen und freundlichen Kindes mit dem ungeselligen, stillen, zurückhaltenden Kameraden, des heiteren, lebhaften und humoristischen mit dem schüchternen, scheuen und feinfühligen übt starke, erzieherisch ausgleichende Wirkungen aus. Vor allem erhält die Ausdruckshaltung in der Nachahmung der andern reiche Variationsmöglichkeiten. Auch in dieser Phase des Schullebens bleibt dem Lehrenden wichtige und nun „Gemeinschaft vorbildende" Tätigkeit übrig. Im Zurücktreten des Leistungsergebnisses wird die Pflege des sprachlichen, zeichnerischen, werklichen,

musikalischen und körperlichen Ausdruckes eine Pflege und Übung der Verständigungsmittel zwischen Mensch und Mensch, wodurch alle Gestaltungsaufgaben dieser Stufe ihren sozialen Sinn erhalten. Von hier aus ergeben sich auch die Formungsmöglichkeiten des freien Beisammenseins im Spiel, bei den Wanderungen usw.

Wenn in den beiden ersten Phasen des Schullebens das Bewußtwerden der personalen Strebungen und ihre Äußerung im Zusammensein Gleichwollender erreicht wird, so tritt nunmehr das Wollen zum Aufstieg in der Gesellschaft in den Vordergrund. Wettbewerb, Leistung und Führungsfähigkeit bilden den willentlichen Inhalt der schulischen Gesellung. Die Bildung eines Ichideals ist ihr charakterologischer Sinn, der Einsatz der personalen Fähigkeiten und Eigenschaften für die Steigerung des Leistungsergebnisses in der Gruppe ihre Voraussetzung. Alle Maßnahmen des Schullebens zielen an dieser Stelle darauf hin, die Sicherheit und Gewandtheit des Verhaltens im Körperlichen und Geistigen zu steigern, die Formen des Könnens zu vermehren und die Entstehung des Situationsgefühls der Selbständigkeit zu erleichtern. Indem der Zögling merkt, daß das Leben in der Schule fortan Aufgabe bedeutet, der eine Lösung folgen muß, erhält die objektive Leistung für ihn einen intensiven Aufforderungscharakter. Es wird damit für ihn das Arbeitsfeld, das seinen Kräften Erfolg verspricht. Je deutlicher er dahin gelangt, in der Erscheinungswelt einen Sinn zu sehen, den er bejahen kann, desto stärker, beweglicher und erfinderischer wird er sie in der Richtung seiner Gestaltungsbegabung zu formen verstehen. In den Wettbewerb um die hervorragendste Leistung wird nun die Kritik des Erziehenden einsetzen. Sie muß insofern positiv sein, als sie die Übersteigerung des Ehrgeizes der Wortführer und Machthungrigen, der Verbissenen und Zielbeschränkten mildert, anderseits aber den Stumpfen, Zaghaften und Unbeholfenen Arbeitsgebiete mit der Möglichkeit des Leistungserfolges zuweist. Die unterrichtlich-methodische Fähigkeit, daß Maß und die Anregungskraft der zu stellenden Aufgaben zu ermessen, die Variationsmöglichkeiten ihrer Lösungswege zu überblicken und von den Problemen aus dem Schüler einen Blick auf die Helden des menschlichen Geistes und der Arbeit zu vermitteln, wird die Eigenführung vor Eigensinn und Einseitigkeit bewahren und die Bildung des Ichideals erleichtern. Von ihm aus wird das Ich gemeistert durch die Geburt des Strebens, in ihm „groß“ werden zu wollen. Es ist aber auch der Ausgangspunkt der Kritik an den Personen und Sachen der Umwelt. In der Zeit, wo das Ichideal kritische Instanz des eigenen Ich wird, will der junge Mensch seine Schwächen und Abhängigkeiten überwinden, nicht mehr gehorchen und auch durch feste und unwandelbare Umweltorganisation nicht mehr gehindert sein. Der bewußte Wille zum Führertum oder die resignierende Erkenntnis, daß man es dazu niemals bringen würde, erhebt sich in der Seele, und in beiden Fällen steigt das Gefühl des Herausgewachsenseins aus der

gewohnten Gemeinschaft peinlich deutlich herauf. Die Möglichkeit eines erschütternden Konflikts liegt dann nahe, besonders wenn die objektive Autorität der Schule und die personale des Lehrenden keine oder geringe Führungsmöglichkeiten gewähren. Mißverstehen, Unnachgiebigkeit, Unverträglichkeit und Absonderung sind die ersten kennzeichnenden Symptome. Der darin verborgenen Stärke und Schwäche wird das Schulleben begegnen können, wenn es den Schüler mehr und mehr zu einer selbstschaffenden Aktivität kommen läßt. Aus der Sphäre der Übung tritt er nunmehr in das Reich der Anwendung und des selbständigen Nachschaffens. War die Organisation der Schulfächer bisher gleichsam eine große Fläche, die vom Schüler in allen ihren Punkten berührt werden mußte, so wird es nun Zeit sein, ihm die Wahl zu gestatten, wo er in die Vielfältigkeit selbständig eingreifen möchte. Die Auflockerung des Stunden- und Fächersystems der öffentlichen Schule wird nun eine pädagogische Notwendigkeit. Auch in der Wahl des Weges zum Leistungsergebnis, in der endgültigen Form desselben, ja in der Art der Leistung selbst kann weitgehende Freiheit gewährt werden. Dafür aber wäre schulisches Fortkommen vorzugsweise an das schöpferische Moment des heranreifenden Charakters zu binden und der sichtbare Effekt von dieser Wertquelle aus zu beurteilen. Es ist wesentlich für das Schulleben dieser Stufe, daß der Zögling in seinem Rahmen die Freiheit des wertvollen und erfolgreichen Schaffens zu ahnen beginnt und mit dem Bewußtsein des Könnens wenigstens in den Notfällen der häuslichen Zerbrochenheit die Hoffnung auf eine innere Sicherung nicht für immer einbüßt.

Sofern die freieste Gestaltung des Schullebens dem Schüler die Auffindung einer führenden Position in irgendeiner Verhaltensrichtung ermöglicht, schafft sie damit die sicherste Vorstufe für die Fähigkeit des Wirkens in der größeren Lebensgemeinschaft. Die Labilen, Unsicheren und Resignierenden, diejenigen, die am Mangel eines Ichideals und an der Unzufriedenheit mit sich selbst leiden, finden keine würdige Haltung zur Schulwelt und — in der Mehrzahl der Fälle — auch nicht zu Beruf und Staat. Die Triebkraft der Persönlichkeit aber und der Schwung, mit dem sie alle Widerstände geistiger Art überwindet, erwecken die Freude am Gemeinschaftsdienst; nach einem Worte Hegels wird nun die Bewegung der Individualität die Realität des Allgemeinen. Die Werte dieses objektiven Allgemeinen, die durch das Wirken aller Einzelnen in Beruf und Staat verwirklicht werden, bilden darum auch die Formelelemente des Schullebens in der letzten Phase. Die Hineinstellung des Individuums in die Ganzheit von Heimat, Natur, Menschenleben und Erde, die Erfassung der Sinngebilde, die in dem Ausdruck der Wirklichkeit durch Form, Zahl, Sprache, Sittlichkeit und Religion zur Darstellung kommen, und das Verstehen der bewegenden Kräfte des geschichtlichen Lebens und seiner großen Ursachen- und Wirkungszusammenhänge sind hier Gegenstand einer lebendigen Teil-

nahme. Im Zusammensein derer, die sich selbst nunmehr kennen und zur Leistung entschlossen sind, wird der Einzelne das normale, bewußte Schuldgefühl empfinden, aus dem die soziale Einstellung und das soziale Handeln hervorgehen. Spontaneität und Anfordern ergänzen sich in der unbefangenen Atmosphäre des „foyer scolaire", zu dem das Schulleben auch in der staatlichen Schule sich nach und nach entwickeln muß. In der Sport-, Werk- und geistigen Arbeitsgemeinschaft, in der das aktive Moment in der Form der Zusammenarbeit erscheint, ist der Erziehende nunmehr der Beziehungspunkt der Individualitäten, die in ihm entweder nach irgendeiner charakterlichen oder intellektuellen Richtung die Verwirklichung ihres Ichideals erblicken bzw. ihn als den Wegweisenden zur Identifizierung schätzen lernen. Über seine Persönlichkeit hinweg führt der Weg zu den sozialen Gefühlsverbindungen, die zum Leben in der Schicksalsgemeinschaft des Volkes und Staates befähigen. Als geistiger Quellpunkt des Schullebens wird er an die Stelle des Verteilers von Belohnung und Strafe in steigendem Maße den Gestalter eines sozialen Miteinanderseins setzen, wo der Einzelne die Grenzen seines Ich im Äußeren und in der Tiefe empfindet, wo er begreift, daß die andern nicht um seinetwillen in der Arbeit stehen und wo er auch zu ahnen beginnt, daß das gemeinsame Schaffen, die werkliche und geistig-seelische Bemächtigung der Kulturgüter einem überindividuellen Zwecke zu dienen hat. Die zukünftige Gesinnung des Staatsbürgers sucht in dieser letzten Phase des Schullebens eine dem jugendlichen Erleben zugängliche Gestalt, für welche die Beziehung Schüler—Lehrer zu eng ist. Das sozial gerichtete Ichideal sucht nach Wirkungsmöglichkeiten, die den Beweis der Bewährung und die Arbeit für andere in sich tragen. Es würde sich also einmal um Vorkehrungen handeln, die Arbeitsergebnisse der Gruppe über die Schule hinaus zur Verfügung zu stellen. Besondere Maßnahmen wären zu treffen, um den Begriff der Schulgemeinde als Zusammenfassung von Lehrern, Fürsorgern, Kindern und Eltern so mit Inhalt zu erfüllen, daß alle tätigen Menschen im Werk der gegenseitigen Hilfe und des Werkes für andere sich zusammenfinden könnten. Hier stimmen wir Petersen zu, daß Erziehung . . . ein Hineingelebtwerden . . . nicht nur in die Güter und Formen der Kulturwelt, sondern auch in ihre Werte ist. Es ist ferner wichtig, daß die Schülerschaft bei der Repräsentation der Schule so weit wie möglich beteiligt ist. Die Feiern des Staates, die Erinnerungstage an die Großtaten des Volkes und seiner genialen Persönlichkeiten, die Tage der Aufnahme und Entlassung der Schüler usw. bieten dazu reiche Gelegenheiten. In demselben Sinne der inneren Zusammenfassung des Schullebens zu einem Staate und zu einer Lebensgemeinschaft der Jugend bedeutet die Form des „foyer scolaire", d. h. das zwanglose Zusammensein, das Sich-Aussprechen und Mitteilen, das Planen und gemeinschaftliche Überlegen in selbstgewählter Gruppierung. Daß die Fragen des Lebens, die hier erörtert werden, in ständiger Übung auf das positive Verhalten zu den ob-

jektiven Werten, insbesondere des Staates zu zielen haben, erscheint in einer Staatsschule selbstverständlich. Zweifellos kann es dabei nicht ohne scharfe Kritik abgehen, da die Jugendlichen durch den Einfluß des Hauses und der Straße vielfach „ihre" Richtung schon mitbringen. In der Gegenüberstellung der Ansichten und in dem Zwang, den andern anhören und sich selbst durchsetzen zu müssen, kann die Schule die jugendliche Aktivität als ein Hinstreben zu einem zwar objektiven, aber inhaltlich bestimmten Wert und zu der entsprechenden Werthaltung befriedigen. Im Gleichklang mit dem pädagogischen Aufbau der Wertewelt muß in der Formung des Schullebens das soziale Wirideal seine Realität erhalten. Entnimmt es aus dem Inhalt des Staatslebens die wertbetonten Motive des Handelns, so wird der Staat als Wirideal erlebbar und formt als Werterlebnis auch das Verhalten des reifen Menschen. In den Akten der Selbstüberwindung des Individuums zur Hingabe an eine höchste Wertverwirklichung erfährt es seine personale Bejahung und damit seine charakterologische Wahrheit.

VI.

Mit der lehrenden Persönlichkeit als der Quelle der erziehenden Formkraft, mit dem pädagogischen Akt als einer sich steigernden Selbstprüfung und mit dem Schulleben als dem lebendigen Ergebnis beider umschreibt sich das Arbeitsgebiet einer charakterologischen Pädagogik. Sie will den Weg gehen von der Individualität zur Staatsgemeinschaft, von der Erkenntnis und Realisierung der personalen Werte zur Wertverwirklichung auf den Gebieten des objektiven Geistes, vom Aufbau der menschlichen Persönlichkeit zur verantwortlichen Teilnahme an der Kulturarbeit. Von dieser Zielhaftigkeit werden auch ihre Arbeitsmethoden ihre Form und ihren Sinn erhalten.

* *

Der Beginn der Pubertät bei jüdischen Kindern.

Von Hugo Rosenthal.

Eine weitverbreitete Ansicht spricht dem jüdischen Kinde eine höhere Begabung als dem nichtjüdischen zu. In der Tat fallen jüdische Kinder in nichtjüdischen Schulen durch Leistungen, die die des Klassendurchschnitts überragen, auf. Während andrerseits Lehrer und Erzieher, die an rein jüdischen Anstalten arbeiteten, auf Grund ihrer Erfahrungen eine bessere Begabung des jüdischen Kindes vielfach in Abrede stellen. Untersuchungen, die sich mit dieser Frage befaßt haben, sind zu widersprechenden Ergebnissen gekommen.

Während nach A. Ruppin[1] die jüdischen Schülerinnen einer höheren Mädchenschule mehr genügende Leistungen aufweisen als die christlichen, ist der Prozentsatz sowohl der guten und sehr guten als auch der ungenügenden Lei-

[1] A. Ruppin, Begabungsunterschiede christlicher und jüdischer Schüler. Zeitschrift für Demographie und Statistik der Juden. 1906. Nr. 8/9.

stungen bei den christlichen Schülerinnen höher. Demgegenüber findet O. Nemeček[1] eine Überlegenheit der jüdischen Schüler vor nichtjüdischen in den gleichen Fächern (Deutsch, Französisch, Englisch, Geschichte, Mathematik), in denen Ruppin eine Minderleistung feststellt. Auch die (noch näher ins Auge zu fassende) Untersuchung von Davies und Hughes behauptet eine höhere Begabung der jüdischen Schüler.

Zu völlig anderen Schlüssen gelangt O. Scheibner[2], der die Abhandlung von O. Nemeček kritisiert und ihr eigene Beobachtungen über einen Zeitraum von fünfzehn Jahren gegenüberstellt. „Von einer allgemeinen höheren Intelligenzlage jüdischer Schülerinnen kann nicht die Rede sein. Ihre höheren Leistungen, wo sie auf verschiedenen Gebieten allgemeiner auftreten, sind Folge einer schnelleren geistigen Entwicklung." Seine Tabellen weisen ein Überwiegen der jüdischen Leistung in den ersten Schuljahren auf. Dann wird sie von der der Nichtjuden überkreuzt. Im zwölften und dreizehnten Lebensjahr überholen sie abermals.

Eine Bestätigung dieser Ergebnisse bringt G. Deuchler[3], der das Material von Scheibner einer exakten Überarbeitung unterzieht. „Es darf also das Ergebnis als gesichert angesehen werden, daß die jüdischen Schülerinnen gegenüber dem Durchschnitt zunächst einen Entwicklungsvorsprung aufweisen, der im Alter von 8½ Jahren sein Maximum erreicht, dann abnimmt und (vermutungsweise etwa im Alter von 9½ Jahren) in einen Entwicklungsrückstand übergeht, der sich etwa bis zum Alter von 10½ Jahren vergrößert".

W. Stern erklärt die gleiche intellektuelle Leistung jüdischer Kinder aus sozial tiefsten Schichten mit der nichtjüdischer aus der Mittelschicht damit, daß die intellektuelle Frühreife der Juden den sozialen Niveauunterschied ausgeglichen habe.

M. Elias[4] behauptet in einer Untersuchung über die Ideale jüdischer Kinder, daß der Begriff des Guten, Schönen und Wahren früher zum persönlichen Bildungsideal des jüdischen Kindes werde, als es bei anderen der Fall ist.

D. Wolberg „Zur differentiellen Psychologie der Juden"[5] untersucht die Visualität jüdischer und nichtjüdischer Versuchspersonen, indem er sie Bilder wiedererkennen oder zusammensetzen läßt. Sie erklärt die größere Zahl zweifelhafter Erkennungen bei jüdischen Volksschülern mit ihrer früheren geistigen Reife. „Unsicherheit im Erkennen, wie es in den zweifelhaften Erkennungen zutage tritt, kritisches Besinnen auf das früher Gesehene, Abwägen und Vergleichen, deren Ergebnis im Zweifel zum Ausdruck gelangen kann, sind der spielerischen Einstellung des nichtjüdischen Kindes fremd und nur dort am Platze, wo die Versuchsperson weiß, daß sie eine Aufgabe zu lösen hat."

Als letzte sei die Untersuchung von M. Davies und A. G. Hughes genannt. An investigation into the comparative intelligence and attainments of jewish and non-jewish school children.[6] Diese Arbeit verdient besondere Beachtung

[1] O. Nemeček, Zur Psychologie christlicher und jüdischer Schüler. Zeitschrift für Kinderforschung. Band XX. 1915.
[2] Zeitschrift für pädagogische Psychologie. 1916. Seite 332.
[3] Zeitschrift für pädagogische Psychologie. 1917. Seite 456.
[4] Zeitschrift für pädagogische Psychologie. Band 18. Seite 464.
[5] Jenaer Beiträge zur Jugend- und Erziehungspsychologie. 1927.
[6] British Journal of Psychology. XVIII 1928, desgl. Ose-Rundschau 1928 Nr. I.

sowohl hinsichtlich der Schulen, die das Material lieferten und der Durchführung der Untersuchung als auch hinsichtlich der Schlüsse, die die Verfasser ziehen, und die sich teilweise mit den Behauptungen von O. Nemeček decken. Die Untersuchungen erstrecken sich auf 1894 Kinder, Knaben und Mädchen, dreier Volksschulen mit annähernd gleicher Zahl jüdischer und nichtjüdischer Schüler (59 % zu 41 % — 60 % zu 40 % — 51 % zu 49 %). Die sozialen Verhältnisse der Schüler sind in jeder der drei Schulen gleich: die erste Schule liegt in einem guten Londoner Distrikt, die zweite in einem mittleren, die dritte wird von den ärmsten Kindern besucht. Festgestellt wird in allen drei Schulen erstens die allgemeine Intelligenz, zweitens die Leistungen in Englisch (Lesen, Aufsatz, Rechtschreibung, Geschichte und Geographie), drittens die Leistungen im Rechnen. Zum Vergleich werden die Schätzungen der Lehrer herangezogen. Die Ergebnisse der Untersuchungen unterscheiden sich zunächst wesentlich von denen Scheibners. Die Errechnung des Intelligenzalters ergibt einen wesentlichen Vorsprung der jüdischen Kinder vor den nichtjüdischen auf allen Altersstufen von 8—13 Jahren und in allen drei Schultypen bei Knaben sowohl als bei Mädchen.

Demnach könnte man die höhere Begabung der jüdischen Kinder als erwiesen ansehen, wenn wir nicht von den Verfassern selbst Hinweise erhielten, die eine Richtigstellung dieses Ergebnisses im Sinne der vorgenannten Untersuchungen gerechtfertigt erscheinen ließen. Sie machen nämlich bei Betrachtung der Ergebnisse darauf aufmerksam, daß Abweichungen von denselben auf verschiedenen Altersstufen gefunden wären. „Die sichtbarste und stetigste ist ein vorübergehendes Sinken des Vorsprungs der jüdischen Kinder im Alter von 12 Jahren, gefolgt von einem deutlichen Aufstieg im Alter von 13 Jahren.“ Eine exakte Bearbeitung des gesamten Materials müßte sehr aufschlußreich sein. Aber auch ohne eine solche scheint mir der Schluß naheliegend, daß — da die Unterbrechung, die der Vorsprung der jüdischen Kinder von 12—13 Jahren erleidet, offenbar entwicklungsmäßig bedingt ist — auch der sonstige Vorsprung mit ihrer früheren und schnelleren Entwicklung in Verbindung zu bringen ist, nicht aber mit höherer Begabung.

So wie wir die Ergebnisse der Londoner Untersuchung richtigstellen konnten, scheint mir das auch hinsichtlich der beiden andern Autoren, die eine höhere, bzw. geringere Begabung des jüdischen Kindes voraussetzen, angängig zu sein. Aus einer Tabelle bei Ruppin, auf der er die Leistungen der beiden Gruppen auf den drei Altersstufen der höheren Schule vergleicht, ergibt sich, daß der Prozentsatz jüdischer Schülerinnen mit den Noten I und II auf der Unterstufe (9 bis 12 Jahre) größer ist, als der der christlichen. Auf der Mittelstufe überragen die Leistungen der nichtjüdischen um ein Geringes die der jüdischen Kinder. Auf der Oberstufe sind die christlichen Schülerinnen besser. Auch hier wird der entwicklungsbedingte Charakter der jüdischen Mehr- bzw. Geringer-Leistung deutlich, nicht aber die Begabung. Bei der Untersuchung von Nemeček möchte ich dasselbe aus seiner Bemerkung schließen, daß die jüdischen Kinder zunächst aufgeweckter erscheinen, später aber keine Steigerung der Leistung mehr aufweisen, was er mit der geistigen Frühreife des jüdischen Kindes begründet.

Als erstes Ergebnis unserer Untersuchung stellen wir fest, daß die geistige Entwicklung jüdischer Kinder der der nichtjüdischen zeitweilig voraneilt. Die Altersangaben über den Zeitpunkt der Unterbrechung in der Überlegenheit jüdischer

Kinder schwanken ein wenig. Dies wird aber dadurch sofort verständlich, daß bei Scheibner nur von Mädchen die Rede ist, während die Untersuchungen Davies und Hughes Knaben und Mädchen betreffen.

II.

Unsere nächste Aufgabe wird sein, die festgestellten Entwicklungserscheinungen in Verbindung zu setzen mit dem Pubertätsprozeß. Hierfür liefert uns ein Vergleich zwischen jüdischen und nichtjüdischen Mädchen über den Eintritt der Menstruation wertvolle Anhaltspunkte. Das statistische Material hierüber ist reich und relativ zuverlässig. Es berücksichtigt sowohl die sozialen Verhältnisse als auch die Verteilung über Stadt und Land bei den verschiedenen Gruppen, berücksichtigt auch zur Genüge außergewöhnliche Umstände, die die Verzögerung der Menstruation verursachen, wie etwa die Unterernährung der mittel- und osteuropäischen Völker während des Krieges und nachher. M. Fishberg, „Rassenmerkmale der Juden", zitiert eine Reihe von Autoren, die Angaben über den Eintritt der Menstruation bei verschiedenen Nationalitäten gemacht haben, z. B. Weber, der jüdische Mädchen mit Russinnen, Polinnen und Deutschen verglichen; Oppenheimer, der Jüdinnen, Bulgarinnen, Türkinnen und Armenierinnen einander gegenüberstellt; Lebrun, der Jüdinnen und Slavinnen vergleicht; Theilhaber, der den Zeitpunkt des Eintritts der Menstruation bei deutschen Jüdinnen und Nichtjüdinnen feststellt. Sie alle betonen ihren früheren Beginn bei den jüdischen Mädchen. Die Unterschiede sind zum Teil sehr erheblich. Nach Weißenberg (bestätigt von Herstein — Ose-Rundschau 1927, Nr. 4) erfolgt die erste Menstruation bei russischen Jüdinnen mit 14;2 Jahren, bei Russinnen in der Stadt mit 14;11 Jahren und auf dem Lande erst mit 15;3 Jahren. Lebrun stellt fest, daß unter hundert Jüdinnen die Mehrzahl mit 13 Jahren, unter 100 Polinnen nur eine mit 13 Jahren menstruiert. Das Durchschnittsalter der ersten Menstruation für Deutschland ist nach Mönkemöller 15;7 Jahre, während Theilhaber für deutsche Jüdinnen sowohl auf dem Lande als in der Stadt die erste Menstruation zwischen 12½ und 14 Jahren nachweist.

Die Erwerbung der Fortpflanzungsfähigkeit, die durch den Eintritt der Menstruation gekennzeichnet wird, gibt natürlich keinen direkten Anhalt für die Fixierung des Pubertätsbeginns. Wohl aber dürfte der Schluß erlaubt sein, daß einem früheren Eintreten der Menstruation auch ein früherer Beginn der Pubertät entspricht. Von diesem Gesichtspunkt aus betrachtet, können die oben dargestellten Erscheinungen in der geistigen Entwicklung jüdischer Kinder wohl in Beziehung gebracht werden zu den Veränderungen, die durch den Pubertätsprozeß in der geistigen Haltung des Kindes hervorgerufen werden. Diese Beziehung bedarf einer eingehenderen Untersuchung, für die uns die Betrachtung von Pubertätserscheinungen, wie sie bei Knaben beobachtet wurden, einiges Material liefern.

Eine genaue Fixierung des Beginns körperlicher Reifeerscheinungen, wie die Menstruation sie für Frauen bedeutet, ist bei Knaben nicht möglich. Weder das erste Auftreten von Pollutionen noch der Wechsel der Stimme lassen sich zeitlich genau feststellen. Wir sind bei Knaben ausschließlich auf eine Beobachtung ihres Verhaltens angewiesen. Dabei können wir uns der direkten Beobachtung bedienen, wobei die auffallenden Veränderungen im Wesen des Kindes vermerkt

werden und der indirekten, die die Äußerungen des Kindes — mündliche und schriftliche — benutzt. Den wertvollsten Anhalt für die Feststellung des Pubertätsbeginns geben natürlich Kindertagebücher, da sie eine ziemlich genaue zeitliche Fixierung der ersten Pubertätserscheinungen zulassen.

Über den unterschiedlichen Pubertätsbeginn jüdischer und nichtjüdischer Knaben teilt M. Müller-Claudius Beobachtungen in seinem Buche „Deutsche Rassenangst" mit. Er stellt fest, daß „ehe über das Kind jene erschütternde Gärungsperiode hereinbricht, es von einer seltsamen Periode des Stilleseins umfangen wird, die sich wie ein halbdunkler Tunnel zwischen der Kindheit und der Pubertät hinbreitet. Diese Tunnelperiode stellt sich der Beobachtung dar als eine dumpfe Periode der Indifferenz. Die Pubertät und damit auch die ihr vorgelagerte Indifferenzperiode tritt vielfach bei dem jüdischen Kinde wesentlich früher ein als bei dem nichtjüdischen, und sie rollt sich schneller ab." Aus dieser Beobachtung leitet der Verfasser ihm auffallende Erscheinungen in dem wechselseitigen Verhalten jüdischer und nichtjüdischer Knaben ab, die für die Psychologie des jüdischen Kindes von großer Wichtigkeit sind, die wir aber in diesem Zusammenhange nicht näher zu betrachten haben. Uns interessiert hier außer der Tatsache eines früheren Beginns der Pubertät bei jüdischen Knaben die Beobachtung einer Indifferenzperiode, des Tunnels. Diese Beobachtung entspricht nämlich durchaus den Feststellungen, welche die beiden englischen Autoren bei jüdischen Volksschulkindern der Stadt London gemacht haben. Im Alter von 12 Jahren tritt bei jenen jüdischen Schülern ein sichtliches Sinken der Leistungen ein. Im Alter von 13 Jahren steigen sie abermals. Offenbar ist diese Unterbrechung in der Überlegenheit der jüdischen Schüler verursacht durch den Beginn der Indifferenzperiode. Dementsprechend haben wir auch die von Scheibner festgestellte Überkreuzung der jüdischen Leistung durch die nichtjüdischer Schüler um das 12. und 13. Lebensjahr in Beziehung zu setzen zum Beginn der Pubertät.

Eine Bestätigung der gewonnenen Einsichten vermag uns vor allem das Studium von Kindertagebüchern zu geben. In der Unmittelbarkeit ihrer Äußerungen bieten sie ein ziemlich getreues Abbild der seelischen Persönlichkeit in den verschiedenen Phasen des Pubertätsbeginns. Zugleich ermöglicht die regelmäßige Datierung seine ungefähre zeitliche Fixierung. Für unseren besonderen Zweck wäre die vergleichende Bearbeitung der Tagebücher jüdischer und nichtjüdischer Kinder erforderlich. Auch müßten Knaben- und Mädchentagebücher gesondert betrachtet werden. Damit ist die außerordentliche Schwierigkeit in der Benutzung dieser Materialien angedeutet. Kindertagebücher sind selten zugänglich. Mir ist nur das eine Knabentagebuch bekannt, daß W. Stern in seinen „Anfängen der Reifezeit" bearbeitet hat. Zufälligerweise ist es das Tagebuch eines jüdischen Knaben, so daß wir immerhin berechtigt sind, das, was wir über den Pubertätsbeginn bei diesem einen jüdischen Knaben erfahren, den bisher gewonnenen Ergebnissen hinzuzufügen. Darüber hinaus dürfen wir aber auch die Resultate dieses Tagebuches als Illustrationen zu den bereits gewonnenen Tatsachen betrachten.

Für die Bestimmung des Pubertätsbeginns bietet das Tagebuch zwei bedeutsame Hinweise, den ersten am Anfange des zweiten Kapitels „Die Übergangszeit". Stern schreibt hier: „Das erste (Kinder-) Tagebuch des Knaben reicht von 7;0 bis 11;11. Es umfaßt die reine Kinderzeit. Aus unbekannten Gründen folgt

eine Pause von neun Monaten — und wir finden in dem neuen Tagebuch, das mit Neujahr 1884 beginnt (12;8) einen anderen Menschen."

Der zweite Hinweis findet sich am Anfang des 3. Kapitels „Die Wendung. Das eigene Ich." „Die letzte Aufzeichnung des alten Tagebuches trägt das Datum 9. 10. 1884; das neue Buch beginnt am 1. 1. 1885 — und zeigt wiederum ein völlig verändertes Gepräge. Was verursacht jene Pause? Und was bedeutet dieser Wandel?"

Während Stern für die erste neunmonatige Pause in den Aufzeichnungen keine Erklärung sucht, „aus unbekannten Gründen" erfolgt sie, erkennt er in der zweimonatigen zweiten Pause eine „typische Konvergenzerscheinung". „Die Phase der spröden gehemmten Übergangszeit war aus innerem Grund zum Abschluß reif; aber wichtige äußere Momente mußten hinzukommen, um den Durchbruch des Neuen zu beschleunigen und zu verstärken." Dieses äußere Moment sieht er in der Teilnahme des Tagebuchschreibers an dem Leiden und dem Tode seiner Großmutter, wodurch die seelische Reifung beeinflußt wurde.

Ich kann mich in der Beurteilung dieser ersten Phase des Pubertätsbeginns Stern nicht anschließen. Zunächst ist es erstaunlich, daß über die erste Pause in den Eintragungen des Knaben nichts gesagt wird, als daß sie „aus ungekannten Gründen" erfolge. Da das Tagebuch ziemlich lückenlos geführt worden zu sein scheint, muß doch ein so plötzliches Vakuum außerordentlich überraschen. Nur schwerwiegende äußere Gründe (von denen wir nichts hören) könnten es verursacht haben, oder es müssen sehr entscheidende innere sein. Der Knabe ist 11;11 Jahre alt, als er die letzte Eintragung gemacht hat. Es steht in Übereinstimmung mit unseren bisherigen Ergebnissen, wenn wir behaupten, daß nur eine Erscheinung in der Entwicklung des Knaben das Aufhören der Eintragungen verständlich machen könnte: der Beginn der Pubertät. Diese setzt nicht sogleich in voller Breite ein, sondern es geht ihr die Indifferenzperiode voran. Wir haben also die Pause als die Tunnelperiode oder als einen Teil derselben anzusehen. Sie erstreckt sich über neun Monate. Das neue Tagebuch, von dem Stern sagt, daß es einen neuen Menschen zeige, macht durchaus den Eindruck, als sei die Tunnelperiode noch nicht beendet. Stern weist selbst auf den Ausdruck der Indifferenz sowohl in den Äußerungen selbst als auch in der Schrift hin. Es scheint so, als würden die Eintragungen mit Widerstreben gemacht. Daß ihr Wiederbeginn mit dem Anfang des neuen Jahres zusammenfällt, läßt vermuten, daß sie mehr auf Grund eines Vorsatzes als aus innerem Antrieb vorgenommen wurden. Das nochmalige Aufhören der Eintragungen bei dem Dreizehneinhalbjährigen läßt diese ganze 22 Monate umfassende Phase als eine in sich einheitliche erscheinen. Wir gewinnen aus ihr einen Anhaltspunkt für die Fixierung des Pubertätsbeginnes. Wenn wir auch den Beginn der Reife durch die Äußerungen der Selbstbetrachtung und Selbstbeurteilung ausgedrückt finden, so müssen wir doch die vorhergehende Epoche mit ihren so typischen und sie von der Kindheit deutlich unterscheidenden Merkmalen in den Pubertätsprozeß einbeziehen, sie als seinen eigentlichen Beginn ansehen. Für den Tagebuchschreiber beginnt sie demnach im Alter von nahezu 12 Jahren.

Aus den anfangs mitgeteilten Untersuchungen war zu ersehen, daß die jüdischen Kinder um das 12. Jahr von den nichtjüdischen Kindern in ihren Leistungen überholt wurden. Wir erklärten diese Tatsache mit dem Beginn der Indifferenz-

periode. Wir sahen ferner, daß im Alter von 13 Jahren die jüdischen Kinder wieder im Vorsprung sind. In Verbindung mit dem, was über den unterschiedlichen Beginn der Menstruation bei jüdischen und nichtjüdischen Mädchen gesagt wurde, können wir annehmen, daß im Alter von etwa 13 Jahren die Indifferenzperiode bei den nichtjüdischen Kindern beginnt.

Wir fassen nunmehr das zweite Ergebnis unserer Untersuchung zusammen. Der Vorsprung jüdischer Kinder vor nichtjüdischen, wie er sich in ihrer allgemeinen Intelligenz, sowie in ihren Leistungen ausdrückt, ist das Ergebnis einer schneller abrollenden Kindheitsentwicklung, die ihren stärksten Ausdruck in dem früher einsetzenden und schneller ablaufenden Pubertätsprozeß findet. (Damit wird übrigens auch der Maximalvorsprung, den das jüdische Kind — nach Deuchler — mit $8^1/_2$ Jahren erreicht, als eine Erscheinung der Vorpubertät gekennzeichnet.)

III.

Die Tatsache, daß die Pubertät bei jüdischen Kindern früher einsetzt als bei anderen, ist in verschiedener Hinsicht bedeutungsvoll. Die Pubertät stellt an den Körper außerordentliche Anforderungen. Wenn es uns auch fern liegt, diesen Prozeß als eine krankheitsähnliche Erscheinung anzusehen, so können wir doch nicht — wie das neuerdings manchmal geschieht — ihn gänzlich bagatellisieren. Es liegt auf der Hand, daß die körperliche Reife umso unmerklicher abläuft, je gesünder und kräftiger der Körper des Kindes ist, je günstiger seine sozialen Verhältnisse sind.

Das jüdische Kind ist den Stürmen der Pubertät vielfach heftiger ausgesetzt als das nichtjüdische. In erster Linie durch ihren früheren Beginn. Das jüdische Kind ist um ein volles Jahr jünger als das nichtjüdische, wenn die Pubertät beginnt. Das Skelett, die Organsysteme, die Muskulatur sind um ein volles Wachstumsjahr zurück. Die umwälzenden Veränderungen im Körper müssen in diesem zarteren Alter viel fühlbarer werden, sie müssen dem Körper viel mehr zusetzen als es bei den um ein Jahr Älteren der Fall ist. Ein zweites Moment kommt hinzu. Aus Gründen, die mit der sozialen Struktur der Juden zusammenhängen, mit ihrer Zusammendrängung in den Städten, mit ihren Berufsverhältnissen, vor allem mit einer zweitausendjährigen Entfremdung von der Erde und den Dingen, hat sich beim Juden eine Minderwertigkeit des Körpers herausgebildet, die fast alle seine Teile umfaßt: Skelett, Muskulatur, Organsysteme, Sinne und Nerven. Ich kann hier nicht auf Einzelheiten eingehen und verweise auf meine Untersuchung „Über den Körperzustand des jüdischen Kindes“ (Ose-Rundschau 1931, Heft I). Diese Körperminderwertigkeit tritt als erschwerendes Moment zu dem schon genannten — des um ein Jahr früheren Entwicklungszustandes — hinzu. Ganz besonders verschärft wird die Situation noch dadurch, daß einerseits das Nervensystem des jüdischen Kindes den am stärksten lädierten Punkt seines Organismus darstellt (Fishberg und viele andere Autoren), daß andererseits an eben dieses Nervensystem in der Pubertät ganz besonders schwere Anforderungen gestellt zu werden scheinen.

Aber auch in seelischer Hinsicht ist der frühere Eintritt der Pubertät bedeutungsvoll. Ich erwähnte schon einmal Erscheinungen, die M. Müller-Claudius in dem wechselseitigen Verhalten jüdischer und nichtjüdischer Knaben zur Zeit des Pubertätsbeginns beobachtete. Hier sei etwas ausführlicher darauf eingegangen. Müller-Claudius stellt als das folgenschwerste Ereignis in der Begegnung jüdischer und nichtjüdischer Kinder das Erlebnis des „Andersseins" dar. Das jüdische Kind wird in irgendeiner Hinsicht als ein „Anderer" erfahren; zunächst gewiß nicht als das Erlebnis einer anderen Wesenhaftigkeit. Aber so vieles, was mit dem Worte „Jude" in der Vorstellung nichtjüdischer Kinder sich verbindet, vor allem die Tatsache, daß man in einer anderen Weise über ihn spricht als sonst über andere Menschen gesprochen wird: mit starkem Affekt — das läßt den nichtjüdischen Schüler den jüdischen als einen anderen erleben.

Dieses Erlebnis des „Andersseins" erfährt nun in der Pubertät eine Verstärkung aus dem persönlichen Erfahren des Kindes. Mit dem Beginn der Indifferenzperiode entgleitet das jüdische Kind dem Gesichtskreis des nichtjüdischen. Während dies noch in der Kindheit steht, verschwindet jenes im „Tunnel" (dies Verschwinden erscheint mir sehr glaubhaft; auch beim Tagebuchschreiber beobachteten wir es. Während bis dahin die Gleise seiner Erlebnisse deutlich vor uns lagen, entschwinden sie plötzlich für neun Monate unseren Augen, bleiben aber auch, nachdem sie wieder sichtbar geworden sind, noch längere Zeit unklar und verdunkelt.[1]

Müller-Claudius beschreibt dieses Entgleiten mit folgenden Worten: „Das Kind sieht, wie der jüdische Gefährte ihm gleichsam entrückt wird; er lacht nun nicht mehr mit den Klassengenossen; seine Bewegungen, das Tempo seiner Worte, die Wünsche und Träume, in denen er schweigend verborgen ist, seine Neigungen und Abneigungen sind nicht ihre Bewegungen, ihr Tempo, ihre Wünsche und Träume, ihre Neigungen und Abneigungen . . . sie stehen noch im Kinderland, er durchschreitet bereits den Tunnel hinter dem Kinderland."

Diese Entfernung und Entfremdung läßt das jüdische Kind in den Augen des nichtjüdischen abermals als den „Anderen" erscheinen, diesmal aus eigenem Erleben.

[1] Aus dem Tagebuch erfahren wir über die wichtige Frage der Beziehungen zu den Klassengenossen beim Pubertätsbeginn nichts. Das findet aber seine einfache Erklärung darin, daß der Schreiber weit über ein Jahr jünger ist, als der Durchschnitt der Mitschüler. Diesmal wird es umgekehrt gewesen sein, daß die nichtjüdischen Schüler dem jüdischen voraneilten. Die Differenz kann aber nicht erheblich gewesen sein. Unter den etwa 1¼ Jahr älteren Klassengenossen, die mit ihm zusammen das Einjährige machen, erscheint der 14;4jährige als geistig frühreif. Da wir aus einer Tagebuchbemerkung des 14;3jährigen erfahren, daß er Stimmwechsel hat, so ist aus beiden Tatsachen zu entnehmen, daß sein Pubertätsstadium nur um ein Geringes hinter dem der Mitschüler zurück sein kann.

* *
*

(Aus der Psychologischen Anstalt der Universität Jena.)

Über Geschlechtsunterschiede in der Rechenbegabung.

Eine experimentelle Untersuchung an 8- bis 14jährigen Volksschulkindern aus Koinstruktionsklassen.

Von Gustav Schmidberger.

Inhaltsübersicht.

I. Einleitung.
II. Bericht über Ergebnisse bisheriger Untersuchungen.
III. Zur Methode der Untersuchung.
§ 1. Die Versuchspersonen. — § 2. Die Prüfungsaufgaben. — § 3. Gang der Versuche. § 4. Auswertung.
IV. Ergebnisse.
§ 1. Die Gesamtleistung. — § 2. Die Abhängigkeit des Geschlechtsunterschiedes vom Schwierigkeitsgrad der Aufgaben. — § 3. Die einzelnen Aufgabenarten. — § 4. Falsche und fehlende Aufgabenlösungen. — § 5. Die Variabilität der Geschlechter. — § 6. Korrelationen.
V. Zusammenfassung.
VI. Literatur.

I. Einleitung.

Die vorliegende Arbeit reiht sich in Fragestellung und Methodik einer großen Zahl von Untersuchungen über Geschlechtsunterschiede in der intellektuellen Leistungsfähigkeit ein, bei denen nicht der Leistungsvorgang Gegenstand der Untersuchung ist, sondern lediglich das Leistungsergebnis der beiden Geschlechter verglichen wird. In diesem methodischen Rahmen will unsere Untersuchung beitragen zur Klärung der Frage, ob in der Rechenbegabung — einer der für die Schularbeit bedeutungsvollsten Fähigkeiten des Kindes — ein Geschlechtsunterschied besteht und — gegebenenfalls — welcher Art derselbe ist.

Trotz der vielen vorliegenden Untersuchungen, die sich mit der Frage der durch das Geschlecht bedingten seelischen Differenzierungen befassen, sind gesicherte, unumstrittene Ergebnisse auf diesem Gebiete außerordentlich selten. Allein aus der Tatsache, daß ein großer Teil der Ergebnisse nicht genügend sauber methodisch fundiert ist, dürfte sich das kaum erklären lassen. Neben methodischen Mängeln wird wohl auch die Besonderheit in der Fragestellung vorliegender Untersuchungen für den unbefriedigenden Stand der Ergebnisse verantwortlich sein. Wir müssen uns vor Augen halten, daß alle geschlechterpsychologische Forschung bisher stets ausging von irgendwie hypothetisch isolierten seelischen Funktionen, Fähigkeiten und Eigenschaften. Es ist nun aber die Frage, ob man, ausgehend von einer derart aufgesplitterten Persönlichkeit, bei der die natürlichen funktionalen Zusammenhänge der die Persönlichkeit konstituierenden Merkmale weitgehend zerstört sind, überhaupt zu den zentralen und wesentlichen Differenzen in der psychischen Eigenart der Geschlechter vorzustoßen vermag. Man kann — so scheint es uns — durchaus der Meinung sein, daß wirklich grundlegende und wesentliche Unterschiede in der Psyche der beiden Geschlechter nicht in den einzelnen isolierten Fähigkeiten und Eigenschaften zu suchen sind, sondern daß diejenigen Unterschiede, die dem Geschlecht sein eigenartiges psychisches Gepräge geben, nur dann aufgedeckt werden können, wenn wir unser Augenmerk im wesentlichen richten auf die Verschiedenartigkeiten in den Gegenständen, auf die das Seelenleben vornehmlich gerichtet ist, in der Art der Eingliederung

der einzelnen seelischen Funktionen in die Gesamtpersönlichkeit, in der Betonung, die auf den einzelnen seelischen Bezirken liegt und in ähnlichen Eigentümlichkeiten der psychischen Konstitution. Eine geschlechterpsychologische Forschung dieser Art ist jedoch heute noch nicht möglich, weil wir über eine ausgebaute psychologische Konstitutionslehre, die derselben als Grundlage dienen könnte, noch nicht verfügen. So wird man sich in der praktischen Forschungsarbeit der Gegenwart doch weiterhin auf die vergleichende Untersuchung einzelner Persönlichkeitsmerkmale einstellen müssen. Doch wird man es mit dem Bewußtsein tun müssen, daß wir es nie mit streng von anderen isolierten seelischen Bezirken zu tun haben und daß solche Untersuchungen der „Bausteine der Persönlichkeit" nicht Selbstzweck, sondern nur Mittel zur Erforschung der zentralen Differenzen der männlichen und weiblichen Psyche sind. — Mit diesen Feststellungen sind Grenzen und Endzweck unserer eigenen Arbeit aufgezeigt.

Die vorliegende Untersuchung unterscheidet sich gegenüber früheren ähnlichen Versuchen durch Berücksichtigung folgender methodischer Gesichtspunkte:

1. Die Versuchspersonen-Anzahl wurde so groß gewählt, daß Zuverlässigkeit der Ergebnisse mit einiger Bestimmtheit erwartet werden darf.

2. Knaben und Mädchen entstammen den gleichen Schulklassen, haben also denselben Unterricht derselben Lehrer genossen.

3. Eine entsprechende Nachprüfung zeigte, daß bei unserem Versuchspersonenmaterial die beiden Geschlechter durchschnittlich den gleichen wirtschaftlichen und sozialen Schichten entstammen und von gleichem mittleren Alter sind.

4. Es handelt sich nicht um statistische Verarbeitung vorliegender Leistungsbewertungen oder -beurteilungen (Zensuren, Lehrerfragebogen), sondern um eine experimentelle Untersuchung unter Zugrundelegung zweckentsprechend ausgewählter Rechenaufgaben.

5. Es wurde versucht, diese Aufgaben so auszuwählen, daß sie möglichst nicht einfach die durch die Schule erworbene Rechenfertigkeit prüfen, sondern daß möglichst stark der Begabungsfaktor in ihrer Lösung zum Ausdruck kommt. Es wurde ferner angestrebt, eine genügend große Mannigfaltigkeit verschiedener Aufgaben der Prüfung zugrunde zu legen.

Jeder einzelne dieser Punkte wurde bereits in früheren Arbeiten berücksichtigt, wiederholt auch mehrere gleichzeitig.

Die Untersuchung wurde durchgeführt an 1121 Knaben und 1163 Mädchen im Alter von 8 bis 14 Jahren. Es handelt sich um Volksschulkinder aus Jena und umliegenden größeren Orten Thüringens. — Die der Prüfung zugrundegelegten Rechenaufgaben sind zum Teil nackte Kopfrechenaufgaben, zum Teil unter dem Gesichtspunkt der Schulfremdheit ausgewählte eingekleidete Rechenaufgaben, die ebenfalls im Kopf auszurechnen waren; ferner wurden verwendet der Zahlenreihentest, das Umrechnen in ein nichtdekadisches System; weiterhin Bilden von Rechenaufgaben aus zwei gegebenen Zahlen bei festgelegtem Ergebnis, Ergänzen von ausgeführten schriftlichen Additionen und Subtraktionen, bei denen einige Ziffern durch ein Fragezeichen ersetzt sind, und ein Rechentest, bei dem anzugeben ist, wieviel zu einer gegebenen Zahl zu addieren oder von ihr zu subtrahieren ist, damit die nächstliegende Zahl einer bestimmten Einmaleinsreihe erhalten wird. — Die Versuche wurden durchgeführt als Kollektivversuche,

d. h. es wurde jeweils eine halbe Schulklasse (also etwa 10 bis 20 Kinder) auf einmal geprüft.

Die vorliegende Arbeit wurde ermöglicht durch das freundliche Entgegenkommen der Herren Schulräte Wagner-Jena, Dr. Henkel-Jena und Becker-Weimar. Ihnen sowie den Herren Schulleitern und Lehrern, die ihre Klassen bereitwilligst für unsere Versuche zur Verfügung stellten, sei an dieser Stelle für ihre freundliche Unterstützung gedankt.

II. Bericht über Ergebnisse bisheriger Untersuchungen.

Es kann nicht unsere Aufgabe sein, die Methoden und Ergebnisse der bisherigen Untersuchungen im einzelnen darzulegen. Im folgenden soll der Stand der Ergebnisse nur kurz skizziert werden. Dabei wollen wir alle Arbeiten unberücksichtigt lassen, die sich nicht auf das Rechnen selbst, sondern etwa auf Mathematik oder Geometrie beziehen, und auch alles das außer acht lassen, was für die Rechenbegabung sicher ohne Bedeutung ist (z. B. Untersuchungen über das Addieren einstelliger Zahlen nach der Methode Kraepelins).

Die statistische Verarbeitung von Schulzensuren hat bezüglich des Unterschiedes in der Rechenleistung von Knaben und Mädchen nicht zu übereinstimmenden Ergebnissen geführt. Es finden sich unter den in der Literatur vorliegenden Arbeiten folgende Feststellungstypen:

1. Arbeiten, die zeigen, daß die Mädchen durchwegs die günstigeren durchschnittlichen Zensuren aufweisen.

Zu diesem Typus gehört unsere eigene Untersuchung. Wir haben für die in unseren experimentellen Untersuchungen erfaßten 4. bis 7. Klassen die durchschnittlichen Rechenzensuren von Knaben und Mädchen errechnet. Es ergab sich aus insgesamt 8774 Rechenzensuren von 683 Knaben und 749 Mädchen eine mittlere Rechenzensur von 2,58 für die Knaben und eine solche von 2,50 für die Mädchen. Bei gesonderter Auswertung der vier Schuljahre findet sich diese geringe Überlegenheit der Mädchen in jedem einzelnen Falle. Sie ist jedoch im 7. Schuljahr besonders gering. — Zum selben Typus gehören die Ergebnisse von H. Thyen (Nr. 1[1], S. 3 u. 25), P. J. Douwes (2) und I. Kaufman und Fr. Schmidt (3).

2. Arbeiten, bei denen die Rechenleistungen der Mädchen sich im Durchschnitt teils als besser, teils als schlechter zensiert erweisen als die der Knaben.

Vgl. die Ergebnisse von J. Sost (4) und L. M. Klinkenberg (5); auch die von O. Lipmann angegebenen Statistiken von Bielefeld, Bristol und Liverpool gehören zu diesem Typus (6, Teil II, S. 6 ff.).

3. Arbeiten, bei denen die Knaben die bessere durchschnittliche Rechenzensur aufweisen.

Zu diesem Typus gehören die Ergebnisse von W. Peters (7, S. 230 ff.).

Die bestehenden Durchschnittsdifferenzen sind jedoch in der überwiegenden Mehrzahl der Untersuchungen gering. — Es scheint aber der Unterschied nicht ganz unabhängig zu sein von den Lebensaltern. Die vorliegenden Ergebnisse legen die Vermutung nahe, daß sich die unteren Volksschulklassen bezüglich des Geschlechtsunterschiedes in der mittleren Rechenzensur etwas anders verhalten als die oberen Klassen, in dem Sinne, daß in den unteren Klassen die

[1] Die Nummern in den Klammern beziehen sich auf die im Literaturverzeichnis angeführten Arbeiten.

Mädchen die etwas bessere durchschnittliche Zensur aufzuweisen haben, während in den Oberklassen eher die Knaben die günstigeren Zensurenverteilungen zeigen.

Wenn man die vorliegenden Ergebnisse summarisch zusammenfaßt, wird man vielleicht zunächst geneigt sein, doch den Mädchen eine um eine Kleinigkeit bessere durchschnittliche Rechenzensur zuzusprechen. Ein wirkliches Verständnis für diese Ergebnisse wird man aber wohl nur dann erzielen, wenn man berücksichtigt, daß man auf Grund der vorliegenden Untersuchungen den Mädchen einen größeren Schulwillen zusprechen muß (vgl. die Untersuchung von G. Schmidberger (42)). Ebenso ist zu berücksichtigen, daß die Untersuchungen, die sich auf Begabungsschätzungen durch den Lehrer stützen, in ihren Ergebnissen für eine bessere Rechenbegabung der Knaben sprechen (vgl. die Untersuchungen von A. MacDonald (10) und H. Wilhelm (11, S. 317)).

Zieht man die Zensuren anderer Fächer zum Vergleich heran, so findet man, daß die weibliche Überlegenheit in der durchschnittlichen Zensur gegenüber dem Rechnen bedeutend größer ist, vor allem in allen sprachlichen Fächern, aber auch in den Fächern Schreiben, freies Zeichnen, Religion, Gesang. Dagegen scheinen nach den vorliegenden Statistiken in den Fächern Physik, Chemie, Erdkunde, Geschichte, Mathematik, Geometrie, technisches Zeichnen die Knaben bessere Durchschnittsnoten aufzuweisen zu haben (vgl. die bei O. Lipmann (6), W. Peters (7, S. 239ff.), H. Thyen (1), J. Sost (4) und L. M. Klinkenberg (5) veröffentlichten Statistiken).

Resümierend wird man wohl sagen müssen: die vorliegenden Resultate sind widerspruchsvoll. Im ganzen genommen wird man vielleicht den Mädchen eine minimale Überlegenheit bezüglich der durchschnittlichen Rechenzensuren zusprechen können. Bei der Schlußfolgerung auf die rechnerische Begabung der Geschlechter wird man jedoch Rücksicht nehmen müssen vor allem auf die Tatsache des größeren weiblichen Schulwillens. Es wird dann eine bessere durchschnittliche Rechenbegabung der Mädchen nicht mehr wahrscheinlich, im Gegenteil wird man die Möglichkeit nicht ohne weiteres von der Hand weisen können, daß vielleicht den Knaben — als dem Geschlecht mit dem geringeren Schulwillen — eine etwas bessere Rechenbegabung zuzusprechen ist. Zu einer Sicherstellung dieser Vermutung, noch mehr aber zu einer näheren quantitativen und qualitativen Bestimmung eines etwaigen Geschlechtsunterschiedes in der rechnerischen Begabung reichen jedoch die vorliegenden Ergebnisse auf Grund von Zensurenstatistiken und Lehrerurteilen nicht aus. Wir wollen daher im folgenden einen knappen Überblick geben über die von uns in der Literatur aufgefundenen Ergebnisse experimenteller Untersuchungen.

Experimentelle Untersuchungen über die Rechenbegabung der beiden Geschlechter liegen dort vor, wo bestimmte (manchmal, doch nicht immer, unter psychologischen Gesichtspunkten gewählte) Rechenaufgaben einzelnen Vpen oder ganzen Gruppen (Schulklassen) gestellt werden und entweder der psychologische Vorgang des Rechnens oder die Leistungsergebnisse mit psychologischen Methoden untersucht werden. Bisher ist im Hinblick auf die Frage der Geschlechtsunterschiede nur das letztere gemacht worden. Die vorliegenden experimentellen Untersuchungen, die gewisse Schlüsse auf die rechnerische Begabung von Knaben und Mädchen erlauben, sind in methodischer Hinsicht in der mannigfachsten Weise voneinander unterschieden. Zunächst in bezug auf die verwen-

deten Aufgaben. Neben Rechenaufgaben, die Rechenleistungen im eigentlichen Sinne prüfen, finden sich auch solche, die nur in einer relativ weiten Fassung des Begriffes Rechnen unterzubringen sind (z. B. die von H. Beckmann geprüfte Mengenauffassung (12), sowie das von K. Albrecht (13) und A. E. Cameron (14) verlangte Bilden von Rechenaufgaben. Auch das von Fr. Weigl (15) verwendete Finden der Gesetzmäßigkeit einer Zahlenreihe ist nur im weiteren Sinne als Rechnen anzusprechen). Die Rechenaufgaben im eigentlichen Sinne sind teils solche des formalen (nackten) Zahlenrechnens, teils eingekleidete Aufgaben. Innerhalb der formalen Rechenaufgaben muß wieder geschieden werden zwischen solchen, die lediglich Betätigung der durch die Schule erworbenen formalen Rechenfertigkeit verlangen (z. B. die von M. E. Claparède (16) verwendeten Aufgaben), teils solche, bei denen rechnerisches Verstehen und Denken der formalen Rechentätigkeit vorgeschaltet ist (z. B. das Rechnen in fremden Systemen bei W. Voigt (17 und 18)). Auch die verwendeten eingekleideten Aufgaben sind vielfach solche, bei denen dem Prüfling geläufige Einkleidungsschemata sofort den Ansatz zur formalen Rechentätigkeit geben (z. B. der größte Teil der von D. Starch (19) verwendeten Aufgaben). Die bei den vorliegenden Untersuchungen verlangten Rechenleistungen sind meist solche des schriftlichen Rechnens. Das ist vor allem zu beachten für die Beurteilung der Ergebnisse des formalen Rechnens.

Die Versuche waren fast immer Gruppenprüfungen. Die Auswertung der Leistungen erstreckte sich in der Regel auf die richtigen Aufgabenlösungen, manchmal auch auf die zur Lösung der Aufgaben gebrauchte Zeit.

Die Untersuchungen wurden durchgeführt an Kindern und Jugendlichen der verschiedensten Lebensalter. Die Versuchspersonen entstammen den verschiedensten Schularten (nur ganz selten Koedukationsschulen) und verschiedenem sozialen Milieu. Diese Verschiedenartigkeit des Vpen-Materials bedeutet für die Klärung eines Problems sicher einen Vorzug. Jedoch ist nötig, daß innerhalb einer Untersuchung die beiden Vergleichsgruppen (Kollektiv der männlichen und Kollektiv der weiblichen Prüflinge) ein durchschnittlich gleichartiges Vpen-Material darstellen. Leider ist das meist entweder offensichtlich nicht der Fall, oder es ist nicht klar zu ersehen, ob männliches und weibliches Kollektiv im Hinblick auf Schulart, Milieu, Alter usw. gleich zusammengesetzt sind.

Weiterhin wurde nicht immer beachtet, daß bei der großen Variabilität der Leistungen in jedem der beiden Geschlechter nur bei Prüfung vieler Individuen zuverlässige Ergebnisse erwartet werden können. Namentlich ergeben sich bei Fraktionierung des Gesamtversuchspersonenmaterials in Gruppen des Lebensalters manchmal zu kleine Zahlen.

Im folgenden wollen wir die Ergebnisse der Untersuchungen auf experimenteller Grundlage kurz zusammenfassen: Die Verfasser, die Prüfungen mit eingekleideten Rechenaufgaben durchführten, berichten ausnahmslos über eine Besserleistung des männlichen Geschlechts. Zwar wird manchmal bei der einen oder anderen Altersstufe gleiche, einmal sogar bessere Leistung der Mädchen festgestellt, im ganzen aber ergibt sich für jede einzelne Untersuchung eine eindeutige männliche Überlegenheit. (Vgl. die Untersuchungen von Cl. W. Stone (20), F. M. Phillips (21), L. M. Terman (22), S. A. Courtis (s.

6), P. Boynton (23), Fr. G. Bonser (24), H. Lämmermann (25), M. J. van Wagenen (26), T. Starch (19), L. W. Pressey (27), W. F. Book and J. L. Meadows (28), I. Kaufman und Fr. Schmidt (3), A. E. Cameron (14), C. Burt (43) und E. L. Thorndike (29).)

Nicht ganz so klar und eindeutig wie die Ergebnisse bezüglich des Lösens eingekleideter Aufgaben ist der Befund bezüglich der Leistungen der beiden Geschlechter im formalen Rechnen. Es wird bald über bessere Leistungen des männlichen, bald über solche des weiblichen Geschlechts berichtet, bald werden auch gleiche oder annähernd gleiche Leistungen festgestellt. Was das elementare, mehr oder minder an die Schulfertigkeit anknüpfende Rechnen betrifft, so wird man nach den uns vorliegenden Resultaten im ganzen wohl den beiden Geschlechtern eine annähernd gleich gute Leistungsfähigkeit zusprechen müssen. (Vgl. die Untersuchungen von Cl. W. Stone (20), F.M. Phillips (21 und 30), M.E. Claparède (16), I. King and J. M'Crory (31), L. M. Terman (22), S. A. Courtis (6), H. Lämmermann (25), M. J. van Wagenen (26), M. E. Broom (44), C. Burt (43), Gl. R. Pease (45) und A. E. Cameron (14).) Bei dem von W. Voigt (17 und 18) geprüften Rechnen in nichtdekadischen Systemen zeigen in den oberen vier Volksschulklassen die Knaben eine deutliche Minderleistung, während bei den 15- bis 19jährigen Jugendlichen das männliche Geschlecht das überlegene ist. Es muß jedoch beachtet werden, daß bei den geprüften Jugendlichen die weiblichen Versuchspersonen anderen Schulgattungen entstammen als die männlichen.

Es hat den Anschein, als wenn etwa vom 17. Lebensjahr ab das männliche Geschlecht im formalen Rechnen dem weiblichen Geschlecht überlegen und bei den eingekleideten Aufgaben besonders deutlich überlegen sei. Doch ist dieser Leistungsanstieg des männlichen Geschlechts im Verhältnis zur Leistung des weiblichen Geschlechts gegen Ende der Pubertät vielleicht nur eine Folge davon, daß auf den in Betracht kommenden höheren Schulgattungen möglicherweise die männlichen Schüler in stärkerem Maße eine Auswahl nach der Begabung darstellen als die weiblichen (vgl. H. Thyen (1, S. 35 und 38), ferner Fr. G. Bonser (32, S. 190)).

Die Ergebnisse von H. Lämmermann (25, S. 17) legen die Vermutung nahe, daß der Geschlechtsunterschied bei rechnerischen Leistungen nicht ganz unabhängig ist von der Schwierigkeit der Aufgaben, vielmehr scheint er sich mit aufsteigendem Schwierigkeitsgrad der Aufgaben zugunsten der Knaben zu verschieben. Es zeigt sich nämlich in dieser Untersuchung, in der jeweils für mehrere Schuljahre dieselben Aufgaben verwendet wurden, daß innerhalb der Bereiche mit gleichen Prüfungsaufgaben stets mit aufsteigendem Alter (und damit Leichterwerden der Aufgaben) die Unterlegenheit der Mädchen geringer wird bzw. sich sogar zu einer Überlegenheit umkehrt. Eine ähnliche Erscheinung findet sich in der Untersuchung von Fr. G. Bonser (24).

Bezüglich des Leistungstempos bei der Lösung rechnerischer Aufgaben ist ein einigermaßen deutlicher Geschlechtsunterschied — soweit entsprechende Angaben in den vorliegenden Untersuchungen überhaupt zur Verfügung stehen — nicht zu erkennen.

III. Zur Methode der Untersuchung.

§ 1. Die Versuchspersonen.

Die Untersuchungen wurden durchgeführt an Volksschulen der Stadt Jena und einiger umliegender größerer Orte. Das Schülermaterial dieser Schulen rekrutiert sich ganz vorwiegend aus Arbeiterkindern, und zwar in erster Linie aus Kindern gelernter Arbeiter. Mit Ausnahme des ersten und zweiten Schuljahres wurden sämtliche Klassenstufen der Volksschulen in die Untersuchung einbezogen. Damit eine für die beiden Geschlechter gleichartige unterrichtliche Beeinflussung vorausgesetzt werden konnte, wurden die Versuche nur an Koinstruktionsklassen durchgeführt, also an Klassen, in denen Knaben und Mädchen gemeinsam von denselben Lehrern unterrichtet werden. Insgesamt prüften wir 2284 Kinder, deren Verteilung auf die beiden Geschlechter und auf die sechs Klassenstufen aus Tabelle 1 zu ersehen ist. Die dritte Klasse ist dabei die unterste untersuchte Klasse mit den jüngsten von uns geprüften Kindern.

Für die Untersuchung wurde das Gesamtversuchspersonenmaterial eingeteilt in vier Altersgruppen, deren jede mit bestimmten gemeinsamen Prüfungsaufgaben geprüft wurde.

Es umfaßt

Altersgruppe I die Schüler des 3. Schuljahrs,
Altersgruppe II die des 4. Schuljahrs,
Altersgruppe III die des 5. und 6. Schuljahrs,
Altersgruppe IV die des 7. und 8. Schuljahrs.

Tabelle 1. Zahl der Versuchspersonen.

Klassenstufe	Anzahl der Klassen	Anzahl der		Gesamtzahl
		Knaben	Mädchen	
III	15	285	283	568
IV	12	252	221	473
V	11	153	184	337
VI	11	159	156	315
VII	17	223	252	475
VIII	8	49	67	116
Gesamt	74	1121	1163	2284

Tabelle 2 gibt Aufschluß über die Altersverhältnisse der Versuchspersonen.

Tabelle 2. Durchschnittliche Lebensalter der Versuchspersonen in Jahren und Monaten.

Geschlecht	Klassenstufen					
	III	IV	V	VI	VII	VIII
Knaben	9;1	10;0	11;2	12;2	13;4	14;2
Mädchen	9;1	9;11	11;1	12;2	13;4	14;2

Die Altersmittelwerte der Knaben und Mädchen stimmen durchweg gut überein. Im Gesamtdurchschnitt der Lebensalter ist die Differenz so minimal (die Mädchen sind um 0,03 % jünger als die Knaben), daß man bezüglich des Alters gleiche Verhältnisse bei beiden Geschlechtern annehmen darf. Doch genügt zur

Erlangung einer Gewähr dafür, daß nicht Altersunterschiede die Ursache von Leistungsdifferenzen der Geschlechter sein können, nicht ein Vergleich der Altersmittelwerte der Knaben und Mädchen. Es muß auch die Art der Verteilung innerhalb des Variationsbereiches beachtet werden. Darüber unterrichtet Tabelle 3. Der Grundgedanke dieser Tabelle ist der einer Wiedergabe der Altersverteilung der Mädchen, gemessen an der der Knaben. D. h., es wurde der Bereich der 25 % ältesten Knaben als überdurchschnittliche Alterszone abgegrenzt, der der 25 % jüngsten als unterdurchschnittliche und der der mittleren 50% als durchschnittliche Alterszone bezeichnet und festgestellt, wieviel Prozent der Mädchen in jedes der so gewonnenen Altersgebiete fallen.

Tabelle 3. Altersverteilung der Mädchen, gemessen an der der Knaben.

Klassenstufe	überdurchschnittlich	Durchschnittsbereich	unterdurchschnittlich
III	23,8 %	49,9 %	26,3 %
IV	20,5 %	52,1 %	27,4 %
V	23,0 %	51,9 %	25,1 %
VI	21,8 %	49,0 %	29,2 %
VII	23,6 %	54,7 %	21,7 %
VIII	30,2 %	35,7 %	34,1 %

Es zeigt sich zunächst, daß die Kinder mit relativ niedrigem Alter mit Ausnahme des 7. Schuljahrs auf Seite der Mädchen etwas häufiger sind. Die Unterschiede sind jedoch als gering zu bezeichnen (deutlich ist die Differenz zwar im 8. Schuljahr, doch hat diese Klassenstufe in unseren Ergebnissen kein Gewicht, da es sich bei ihr nur um 116 Kinder handelt). Kinder, die für ihr Schuljahr relativ alt sind, finden sich bei den Mädchen seltener als bei den Knaben. Diese Erscheinung der Altersverteilung darf jedoch nicht ohne weiteres als Benachteiligung der Mädchen gedeutet werden, denn sie könnte ihre Ursache ja auch darin haben, daß sich unter den Knaben etwas mehr Repetenten befinden als unter den Mädchen. Dieser Gedanke wird besonders nahegelegt durch Feststellungen H. Sterns (33) und J. Sosts (4), die beide den Anteil der Repetenten bei den Knaben größer fanden. Wir versuchten nun, diese Frage zu klären, indem wir für einen Teil unseres Materials (Altersgruppe I und II) feststellten, wieviel Prozent Repetenten sich unter den Knaben und wieviel sich unter den Mädchen befinden. Wir fanden bei beiden Geschlechtern genau den gleichen Prozentsatz (7,1 %). Demnach scheint die größere Zahl der Knaben mit überdurchschnittlichem Alter doch nicht durch einen größeren Prozentsatz an Repetenten erklärt werden zu können. Zusammenfassend läßt sich bezüglich der Altersverteilung also sagen, daß die Verhältnisse für die Knaben etwas günstiger liegen, daß die Verschiedenheit jedoch keine große ist.

Tabelle 4 orientiert über die Milieuverhältnisse der Kinder. Es sind enthalten in

Berufsgruppe A: ungelernte Arbeiter,
Berufsgruppe B: gelernte Arbeiter, Unterbeamte (Briefträger u. ä.),
Berufsgruppe C: mittlere Beamte, selbständige Kaufleute und Gewerbetreibende,
Berufsgruppe D: höhere Beamte, Akademiker, Lehrer.

Landwirtskinder sind nur wenige in unserem Material enthalten. Wir haben sie in Gruppe A eingereiht in Anbetracht der Tatsache, daß das Landkind im Durchschnitt hinter dem Stadtkind in der geistigen Entwicklung zurücksteht. Vielleicht wären sie aber doch besser in Gruppe B eingereiht worden. Da es sich nur um wenige Fälle handelt, ist das jedoch nicht von Bedeutung.

Tabelle 4. Verteilung auf die Milieugruppen.

	Berufsgruppe des Vaters				
	A	B	C	D	nicht bekannt
Knaben.....	17,9 %	61,2 %	13,5 %	2,6 %	4,8 %
Mädchen.....	18,8 %	59,4 %	13,7 %	2,9 %	5,2 %

Die Milieuverhältnisse der beiden Geschlechter stimmen nach obiger Tabelle gut überein. Bei gesonderter Auswertung der einzelnen Klassenstufen zeigen sich kleine Unterschiede, die in den Klassenstufen 3 und 4 eine geringe Bevorzugung der Mädchen, in den Schuljahren 5 bis 7 eine solche der Knaben bedeuten (größere Prozentsätze in Gruppe C oder D, geringere in Gruppe A oder B). Die Verschiedenheiten dürften jedoch in keinem Falle von praktischer Bedeutung sein.

Bei der Nachprüfung der Frage, ob unser männliches und weibliches Vpen-Material eine gleichwertige Auswahl darstellt, glaubten wir, neben den Alters- und Milieuverhältnissen noch ein weiteres beachten zu müssen. Es wäre denkbar, daß nach Abschluß der Grundschuljahre prozentual mehr Knaben als Mädchen von der Volksschule zur höheren Schule abgehen. Das aber hätte zur Folge, daß die Knaben hinsichtlich der Begabung als stärker negativ gesiebt anzusehen wären als die Mädchen. Zur Untersuchung dieser Frage ließen wir uns von sämtlichen Lehrern der von uns geprüften obersten Grundschulklassen nach Ablauf des betreffenden Schuljahres und nachdem unsere Prüfung beendigt war, mitteilen, welche Kinder ihrer Klasse auf eine höhere Schule abgegangen waren. Auf Grund dieser Angaben berechneten wir dann den Prozentsatz der auf die höhere Schule abgegangenen Knaben und Mädchen und deren mittlere Leistung bei unserer experimentellen Prüfung. Es fand sich dabei folgendes Ergebnis: Es gingen am Ende des vierten Schuljahres auf die höhere Schule ab 12,8 % der Knaben mit einer mittleren Leistung von 50,1 (Gesamtleistungswert) und 12,4 % der Mädchen mit einer mittleren Leistung von 51,7. Ein beachtenswerter Geschlechtsunterschied war also hier nicht festzustellen. Eine ungleichartige Siebung der Geschlechter auf der Oberstufe der Volksschule braucht demnach nicht angenommen zu werden.

§ 2. Die Prüfungsaufgaben.

Ehe wir die bei den Untersuchungen verwendeten Prüfungsaufgaben wiedergeben, sei zunächst kurz berichtet über die Erwägungen, die bei der Auswahl und Anordnung der Aufgaben maßgebend waren.

Jede Lösung einer Rechenaufgabe greift irgendwie zurück auf einen gewissen Bestand an Kenntnissen, Erfahrungen und Fertigkeiten als dispositionellen Niederschlag früherer Rechentätigkeit. Somit wird die Lösung beeinflußt durch früher aufgewandten Fleiß, frühere Aufmerksamkeitsleistungen, früher bezeugtes Interesse usw. Die Bedeutung dieses gedächtnismäßigen Bestandes für die rech-

nerische Leistung ist nun verschieden je nach Art derselben: Es kann einmal die Rechenleistung wesentlich durch ihn bestimmt werden, während er ein anderes Mal nur die elementare Grundlage für die Rechentätigkeit abgibt. Daraus ergibt sich, daß Rechenaufgaben zur Erfassung der rechnerischen Begabung in sehr verschiedenem Maße geeignet sind. Sie sind um so geeigneter, je weniger sie auf Erfahrungs- und Übungsdispositionen zurückgreifen und je weniger damit mit einer indirekten Beeinflussung der Leistungen durch nichtkontrollierbare Faktoren gerechnet werden muß. Einen einigermaßen zuverlässigen Schluß auf die Rechenbegabung wird nur die Leistung bei solchen Aufgaben zulassen, für deren Lösung eben wirklich ganz vorwiegend jene Teilbedingung der rechnerischen Tätigkeit maßgebend ist, die wir eben als Rechenbegabung bezeichnen, während die gedächtnismäßige Grundlage, auf welche bei der Aufgabenlösung zurückgegriffen wird, möglichst elementar ist, so daß damit gerechnet werden darf, daß sie allen Vpen verfügbar ist. Natürlich läßt sich eine Isolierung der Rechenbegabung durch die Auswahl der Aufgaben nie vollkommen realisieren. Man kann vor allem von dem durch die Schule vermittelten geistigen Besitz nie völlig absehen. Man kann sich nur an die obige Forderung mehr oder minder annähern. Wir versuchten, dieser Forderung dadurch gerecht zu werden, daß wir uns bemühten, bei unseren Versuchen soweit als möglich Aufgaben zu verwenden, die etwas Neues an rechnerischer Denktätigkeit von den Kindern verlangen, jedenfalls eine weitgehende Anlehnung an das in der Schule Gelernte und Geübte nicht zulassen. Nur die Aufgabengruppe A ist nicht ganz unter diesem Gesichtspunkt ausgewählt.

Noch ein weiteres war bei der Auswahl der Aufgaben zu beachten: es mußte darauf gesehen werden, daß die Aufgaben nicht spezifische Fehlerquellen dadurch in die Untersuchung hineintrugen, daß sie zu ihrer Lösung Fähigkeiten und Eigenschaften voraussetzen, die mit der eigentlichen Rechenbegabung nichts zu tun haben. (Dieser Fall liegt beispielsweise vor, wenn bei der Aufgabenlösung die Lesefertigkeit vorausgesetzt wird, solange dieselbe noch nicht zur mechanischen Geläufigkeit gediehen ist.) Auch das läßt sich aber nicht immer vollkommen realisieren.

Eine weitere Überlegung, die uns bei der Auswahl der Prüfungsaufgaben bestimmte, ist folgende: solange eine saubere Analyse der Rechenbegabung noch nicht vorliegt, muß mit der Möglichkeit gerechnet werden, daß sie ein komplexes Phänomen ist, d. h., daß das Rechnen Denkvorgänge ganz verschiedener Art in sich faßt, für die ein und dasselbe Individuum verschieden befähigt sein kann. Aus diesem Grunde glaubten wir, daß es ein Vorzug für eine Arbeit sei, die auf Erfassung der Rechenbegabung abzielt, wenn sie versucht, von möglichst verschiedenen Seiten an die Rechenfähigkeit heranzukommen. Natürlich sind einem solchen Bestreben, Rechenaufgaben verschiedener Art bei der Prüfung zu verwenden, im Rahmen einer Arbeit, die sich auf eine große Zahl von Vpen stützen muß, gewisse Grenzen gezogen. Wir mußten uns deshalb auf vier verschiedene Arten von Rechenaufgaben beschränken. Jede dieser Aufgabengruppen enthält mindestens 5, höchstens 18 einzelne Aufgaben.

Da es sich bei unseren Untersuchungen um Massenversuche handelt, wurde das Verfahren der Zeitkonstanz angewendet, d. h. es handelte sich darum, festzustellen, wieviel Aufgaben von den Vpen in einer bestimmten, für alle gleichen

Zeit richtig gelöst werden konnten. Dabei ist es nicht immer ganz leicht, die Arbeitszeiten richtig zu bemessen. Einerseits sollen sie nicht zu lang sein, damit die besonders langsamen Rechner gegenüber den flott Arbeitenden in den Leistungen in Erscheinung treten können, andererseits muß aber auch vermieden werden, die Leistungen in den Versuchen allzu sehr vom Arbeitstempo abhängig zu machen. Wir hoffen, daß es uns gelungen ist, die richtigen Mittel zu finden, haben die Zeiten jedoch so festgesetzt, daß sie eher als zu lang denn als zu kurz bemessen gelten können.

Da durch unsere Untersuchung Kinder verschiedener Altersstufen erfaßt werden sollten, mußten für jede Altersgruppe besondere Aufgabenserien zusammengestellt werden. Zwecks Anpassung der Schwierigkeit der Aufgaben an die Leistungsfähigkeit der Altersgruppen und Festsetzung der notwendigen Zeiten, sowie zur Erprobung der Instruktionen waren zahlreiche Vorversuche nötig. Es wurden dazu für jede der sechs Klassenstufen je eine Knaben- und eine Mädchenklasse herangezogen. Die Anzahl der bei den Vorversuchen verwendeten Aufgaben war jeweils mindestens doppelt so groß als die Anzahl der schließlich für die Untersuchung in Betracht kommenden Aufgaben.

Unter Zugrundelegung der Ergebnisse der Vorversuche wurden die Aufgaben für die eigentliche Untersuchung so ausgewählt, daß jede Aufgabengruppe sich aus leichten, mittelschweren und schweren Aufgaben zusammensetzte. Die Anordnung der Aufgaben geschah nach aufsteigender Schwierigkeit derselben, um zu vermeiden, daß weniger Begabte gleich zu Anfang bei einer schweren Aufgabe hängen blieben. Da zufällig fast alle Vorversuchsklassen über dem durchschnittlichen Leistungsniveau standen, wurde die durchschnittliche Schwierigkeit der einzelnen Aufgaben teilweise eine größere, als von uns beabsichtigt war. Auch bezüglich der Schwierigkeitsfolge ergaben sich Verschiebungen.

Wir unterschieden die vier Aufgabengruppen durch die Buchstaben A, B, C, D. Die Aufgabengruppe A enthält in allen Altersgruppen nackte Kopfrechenaufgaben, die Aufgabengruppe C durchwegs eingekleidete Rechenaufgaben, die aber ebenfalls im Kopfe zu rechnen waren. Die Aufgabengruppen B und D stellen besonders zum Zwecke des psychologichen Experiments ersonnene Rechentests dar; sie sind für verschiedene Altersgruppen verschieden.

Aufgabengruppe A (nackte Kopfrechenaufgaben):

Die Darbietung dieser Aufgaben geschah durchweg so, daß sie groß und deutlich an die Tafel angeschrieben wurden, und zwar alle Aufgaben auf einmal. Die Kinder hatten nur die Ergebnisse auf Zettel niederzuschreiben und konnten die gestellten Aufgaben in beliebiger Reihenfolge rechnen.

Es wurden in den einzelnen Altersgruppen folgende Aufgaben gestellt:

Altersgruppe IV (7. und 8. Schuljahr). Zeit: 4 Minuten für alle 6 Aufgaben zusammen.
1. 302—57; 2. 973 : 7; 3. 739—560; 4. $\frac{3}{4}$ von 64; 5. $\frac{2}{3}$ von 195; 6. $14 \times 3{,}5$.

Altersgruppe III (5. und 6. Schuljahr). Zeit: 4 Minuten für alle 6 Aufgaben.
1. 11×13; 2. 162 : 6; 3. 99×7; 4. 288 : 24; 5. 13×25; 6. 105 : 3.

Altersgruppe II (4. Schuljahr). Zeit: 10 Minuten für alle 8 Aufgaben.
1. $37 + 16$; 2. 96 : 8; 3. 134—28; 4. $67 + 29$; 5. 51 : 3; 6. 133 : 7; 7. 93×4; 8. 203—76.

Altersgruppe I (3. Schuljahr). Zeit: 10 Minuten für alle 8 Aufgaben.
1. $6 + 37$; 2. 7×8; 3. $180 + 36$; 4. 9×9; 5. 8×6; 6. 4×51; 7. $230 - 73$; 8. 7×12.

Aufgabengruppe C (eingekleidete Aufgaben):

Unter eingekleideten Rechenaufgaben verstehen wir, in Übereinstimmung mit der in der Rechendidaktik gebräuchlichen Terminologie, nicht nur angewandte Aufgaben, sondern alle nicht in Form rechnerischer Symbole, sondern in Textform gestellten Rechenaufgaben.

Um nachzuprüfen, ob es uns gelungen ist, wirklich schulfremde Aufgaben zu finden, baten wir eine größere Zahl der Lehrer, in deren Klassen wir Versuche durchführten, aus den Aufgaben der Gruppe C diejenigen zu bezeichnen, die in ähnlicher Form im Unterricht bereits behandelt worden waren. Es konnte niemals eine solche Aufgabe genannt werden.

In den Altersgruppen III und IV wurden die Aufgaben der Aufgabengruppe C auf gedruckten Formularen vorgelegt. Unter jeder Aufgabe war für das Ergebnis Platz gelassen. Es sollten nur nackte Zahlen aufgeschrieben werden ohne Benennungen. In den Altersgruppen I und II wurden die Aufgaben der mangelhaften Lesegewandtheit dieser Altersstufe wegen nicht schriftlich, sondern mündlich, jede Aufgabe für sich, dargeboten. Jede Aufgabe wurde mehrfach erzählt, und zwar, um den sachlichen Hintergrund der Aufgaben möglichst eindeutig zu klären, unter verschiedener sprachlicher Formulierung dargeboten. Die in der Aufgabe vorkommenden Zahlen wurden groß und deutlich an die Tafel geschrieben.

Es wurden die folgenden Aufgaben verwendet:

Altersgruppe IV:

1. Karl hat 15 Äpfel, Grete dreimal soviel wie Karl, Ludwig um 10 weniger als Grete. Wieviel Äpfel haben alle zusammen?

2. Es soll die Zahl 24 in drei Teile geteilt werden, von denen der eine Teil um drei mehr beträgt als jeder der anderen beiden gleich großen Teile. Wie groß sind die drei Teile?

3. Wenn ich zum dritten Teil einer Zahl 3 hinzuzähle, erhalte ich 10. Wie heißt diese Zahl?

4. Von einer unbekannten Zahl wurde der 4. Teil abgezogen. Es blieb dann um 6 mehr als die Hälfte übrig. Wie hieß die unbekannte Zahl?

5. Sechs Kinder bekamen Nüsse geschenkt. Eines von den Kindern verteilte sie. Doch es hatte sich versehen, denn für es selbst blieben nur 10 Stück übrig. Damit nun jedes gleichviel hatte, gab jedes der Kinder dem Verteiler 2 Stück wieder zurück. Wieviel Nüsse waren es?

6. Zwei Metzger kaufen zusammen einen Ochsen. Der eine bezahlt $^5/_8$ des Preises. Da aber der andere von seinen $^3/_8$ nur den 3. Teil bezahlen kann, muß ihm der erste die fehlenden 75 Mark borgen. Was kostet der Ochse?

(Zeit: 15 Minuten für alle sechs Aufgaben.)

Altersgruppe III:

1. Es soll die Zahl 10 so in 3 Teile geteilt werden, daß der eine um 1 größer ist als jeder der beiden gleich großen anderen Teile. Wie groß sind die 3 Teile?

2. Ein Mann ist 15 Jahre älter als seine Frau. Beide zusammen sind 85 Jahre alt. Wie alt ist der Mann, wie alt ist die Frau?

3. Erna sagt zu Ilse: Hätte ich 1 Nuß mehr als ich habe, so hätte ich doppelt soviel wie du. Beide haben zusammen 5 Nüsse. Wieviel hat Erna, wieviel Ilse?

4. Ein Pferdehändler kauft 3 Pferde. Für das zweite bezahlt er doppelt soviel wie für das erste. Das dritte kostet soviel wie die ersten beiden zusammen, und das sind 900 Mark. Was kostet jedes Pferd?

5. Zu welcher Zahl muß man 79 geben, um den 5. Teil von 1000 zu erhalten?

6. Der Zentner einer für 346 Mark gekauften Ware kostet im Verkauf 76 Mark. Bei diesem Verkaufspreis verliert man an der ganzen Ware 42 Mark. Wieviel Zentner waren es?
(Zeit: 15 Minuten für alle sechs Aufgaben.)

Altersgruppe II:

1. Die Mutter kauft 2 Pfund Zucker. Sie gibt dem Kaufmann ein Markstück und bekommt 30 Pfennig wieder heraus. Was kostet dann 1 Pfund Zucker? (1 Minute.)
2. Ich habe 80 Pfennig. Nun kaufe ich mir 2 Bananen. Das Stück zu 15 Pfennig. Es bleibt mir Geld übrig. Wieviel Bananen kann ich mir für den Rest des Geldes später noch kaufen? (1 Minute.)
3. Von welcher Zahl muß man 18 abziehen, um 12 zu erhalten? (1 Minute.)
4. Karl ist 7 Jahre alt. Die Mutter ist 5mal so alt wie Karl. Der Vater ist so alt wie die Mutter und Karl zusammen. Wie alt ist der Vater? (1 Minute.)
5. Drei Kinder suchen Nüsse unter zwei Bäumen. Sie finden unter den beiden Bäumen im ganzen so viele Nüsse, daß bei der Verteilung jedes der drei Kinder 6 Nüsse bekommen kann. Unter dem ersten Baum hatten sie 14 Nüsse gefunden. Wieviel Stück müssen sie unter dem zweiten Baum gefunden haben? (2 Minuten.)
6. Ich denke mir eine Zahl. Wenn ich diese Zahl zweimal nehme und von dem Ergebnis dann 2 abziehe, erhalte ich 8. Welche Zahl habe ich mir gedacht?
(An die Tafel das Schema: $? \times 2 - 2 = 8$.) (2 Minuten.)
7. Welche Zahl muß man durch 3 teilen, um 9 zu erhalten? (2 Minuten.)
8. Hannchen ist 6 Jahre alt. Ihr Bruder Heinz ist um 7 Jahre älter. Die Mutter ist noch einmal so alt wie Hannchen und Heinz zusammen. Wie alt ist die Mutter? (3 Minuten.)

Altersgruppe I:

1. Das Pfund Kirschen kostet 60 Pfennig. Was kosten 3 Pfund Kirschen? (1 Minute.)
2. Otto kauft ein Schreibheft für 15 Pfennig und einen Radiergummi für 25 Pfennig. Die Mutter hat ihm 50 Pfennig mitgegeben. Wieviel Geld bringt ihr Otto zurück? (1 Minute.)
3. Grete erhielt von ihren Brüdern Leo und Helmut Äpfel geschenkt. Leo schenkt ihr 7 Stück, Helmut aber viermal soviel wie Leo. Wieviel Äpfel hat Grete dann von ihren beiden Brüdern zusammen erhalten? (1 Minute.)
4. Ein Bäcker füllt in vier Körbchen im ganzen 36 Semmeln. In jedes Körbchen kommen gleichviel. Wieviel Semmeln kommen in jedes Körbchen? (2 Minuten.)
5. Karlchen ist 7 Jahre alt, Else um 6 Jahre älter als Karlchen. Die Mutter ist dreimal so alt wie Else. Wie alt ist Else und wie alt die Mutter? (2 Minuten.)
6. Eine Latte ist 2 m 30 cm lang, eine andere 1 m 60 cm. Um wieviel cm ist die erste Latte größer als die zweite? (2 Minuten.)
7. Die Mutter kauft 1 Pfund Wurst zu 1,60 Mark. Sie gibt dem Fleischer 1 Dreimarkstück. Wieviel Geld bekommt sie zurück? (2 Minuten.)
8. Ich denke mir eine Zahl. Wenn ich diese Zahl 3mal nehme und dann von dem Ergebnis 3 abziehe, erhalte ich 21. Welche Zahl habe ich mir gedacht?
($? \times 3 - 3 = 21$.) (3 Minuten.)

Aufgabengruppe B:

Diese Aufgabengruppe besteht nicht in allen Altersgruppen aus derselben Art von Aufgaben. In den Altersgruppen III und IV nahmen wir das zum ersten Male von W. Voigt (17 und 18) für differentialpsychologische Zwecke verwendete Verfahren der Umrechnung in ein nichtdekadisches System als Aufgabengruppe B in die Prüfungsaufgaben auf. Und zwar wählten wir das Umrechnen ins Fünfersystem, weil dieses System die geringsten Anforderungen an die elementare Kopfrechenfertigkeit stellt und damit auf die geringsten Schuleinflüsse zurückgreift. In Altersgruppe IV ließen wir auch aus dem Fünfer- ins Zehner-

system zurückrechnen. Die Aufgaben wurden den Kindern auf gedruckten Zetteln vorgelegt.

Altersgruppe IV. Zeit: 10 Minuten für alle 6 Aufgaben. I. 1. 47; 2. 268; 3. 1386. II. 1. 86; 2. 1213; 3. 31 341.

Die drei Aufgaben unter I waren vom Zehner- ins Fünfersystem umzurechnen, die Aufgaben unter II umgekehrt vom Fünfer- ins Zehnersystem. In Altersgruppe III war nur aus dem Zehner- ins Fünfersystem zu übertragen.

Altersgruppe III. Zeit: 10 Minuten für alle 6 Aufgaben. 1. 18; 2. 24; 3. 47; 4. 62; 5. 125; 6. 281.

Für die Altersgruppen I und II schien uns das Umrechnen in ein nichtdekadisches System auf Grund unserer Erfahrungen in den Altersgruppen III und IV zu schwierig. Wir erprobten daher für diese Jahrgänge einen neuen Rechentest. Er besteht darin, daß Kindern die Aufgabe gestellt wird, aus gegebenen Zahlenpaaren einfache Rechenaufgaben zu bilden, deren Ergebnis festgelegt ist (z. B. gegeben: 8, 19; Ergebnis: 27. Lösung: $8 + 19 = 27$). Das Kind hat sich also zu überlegen, durch welche Operationskopula die beiden gegebenen Zahlen zu verbinden sind, damit bei der Lösung der Aufgabe das vorgeschriebene Ergebnis herauskommt. — Die Aufgaben wurden an die Tafel geschrieben.

Altersgruppe II:

I. Reihe: Ergebnis 8.		II. Reihe. Ergebnis 36.	
1.	3, 5	1.	15, 21
2.	72, 9	2.	2, 72
3.	57, 49	3.	4, 9
4.	2, 4	4.	45, 9
5.	6, 2	5.	18, 2
6.	96, 12	6.	36, 1
7.	32, 24	7.	34, 70
8.	3, 11	8.	16, 20
9.	2, 16	(Zeit: 4 Minuten.)	
10.	6, 48		
(Zeit: 6 Minuten.)			

Altersgruppe I:

I. Reihe: Ergebnis 3.		II. Reihe. Ergebnis 18:	
1.	2, 1	1.	9, 9
2.	13, 10	2.	9, 2
3.	9, 6	3.	25, 7
4.	28, 25	4.	31, 13
5.	8, 5	5.	7, 11
6.	21, 7	6.	3, 6
7.	11, 8	7.	1, 18
8.	15, 5	8.	55, 37
(Zeit: 5 Minuten.)		(Zeit: 5 Minuten.)	

Aufgabengruppe D:

Als Aufgabengruppe D verwendeten wir in der Oberstufe den Zahlenreihentest. Dieser Rechentest geht zurück auf Versuche von P. Ruthe (34) und H. Bogen (35). Er besteht darin, daß Zahlenreihen, die nach einer bestimmten Ge-

setzmäßigkeit verlaufen, fortzusetzen sind, was ein Erkennen jener Gesetzmäßigkeit voraussetzt. Ebenso wie in dem von Roggenkamp für die Hamburger Begabtenauslese ausgearbeiteten Verfahren ließen auch wir die Reihen nach beiden Richtungen — vorwärts und rückwärts — um je zwei Glieder verlängern. — Die Reihen wurden den Kindern auf gedruckten Formularen vorgelegt.

Altersgruppe IV:

1.	—	—	7	8	10	13	14	—	—	
2.	—	—	4	7	11	16	22	—	—	
3.	—	—	7	21	22	66	67	—	—	
4.	—	—	12	15	45	48	—	—		
5.	—	—	$^1/_3$	1	3	9	—	—		
6.	—	—	7	9	12	13	15	—	—	

(Zeit: 12 Minuten.)

Altersgruppe III:

1.	—	—	24	18	12	—	—			
2.	—	—	9	13	17	21	—	—		
3.	—	—	6	8	8	10	12	12	—	—
4.	—	—	19	15	13	9	7	—	—	
5.	—	—	10	2	10	3	10	—	—	
6.	—	—	7	8	10	13	14	16	—	—

(Zeit: 12 Minuten.)

In Altersgruppe I und II erprobten wir auch in Aufgabengruppe D neue Tests. In Altersgruppe II verwendeten wir ein Verfahren, dem die schriftliche Addition und Subtraktion zugrunde liegt.[1] Die Aufgaben entstehen dadurch, daß bei der ausgerechneten Aufgabe einige Ziffern durch ein Fragezeichen ersetzt werden. Aufgabe der Vpen ist es, an Stelle des Fragezeichens nun wieder die richtige Ziffer zu setzen. Die Aufgaben wurden einzeln an die Schultafel angeschrieben. Es wurden folgende Aufgaben gestellt:

1. 4?3 + 131 = 594 (1 Minute.)

2. 315 + 221 + ??? = 848 (1,5 Minuten.)

3. 1?42 + 63? = 18?1 (2 Minuten)

4. 5671 + 5?9 = ??4? (2,5 Minuten.)

5. 894 − ?5? = 641 (1 Minute.)

In Altersgruppe I verwendeten wir einen Rechentest, der auf die Einmaleins-Reihen zurückgreift. Es sollte angegeben werden, wieviel zu einer gegebenen Zahl zu addieren oder von ihr zu subtrahieren ist, damit die nächstliegende Zahl einer bestimmten Reihe erhalten wird. Also z. B. gegeben die Zahl 77, aufzusuchen die nächstliegende Zahl der Achterreihe, Lösung: + 3. Die Aufgaben

[1] Die schriftliche Multiplikation und Division war zu Beginn des Versuches in den meisten Klassen noch nicht behandelt worden, wir mußten uns daher auf die Addition und Subtraktion beschränken.

wurden gleichzeitig an die Tafel geschrieben. Die Aufgabengruppe bestand aus folgenden Aufgaben:

I. Reihe (Achterreihe)		II. Reihe (Siebenerreihe)	
1.	35	1.	16
2.	38	2.	40
3.	74	3.	59
4.	13	4.	31
5.	49	5.	23
6.	62	6.	66
7.	54	7.	68
8.	48	8.	80
(6 Minuten.)		(5 Minuten.)	

(Fortsetzung folgt.)

* *

Kleine Beiträge und Mitteilungen.

Geschichtliches zur Psychologie der Wunderkinder.

So viel Interesse die Psychologie der Wunderkinder bisher auch gefunden hat,[1] so wenig sind wir doch über die psychische Eigenart der vielen Wunderkinder unterrichtet, welche im Laufe der Kulturgeschichte aufgetreten sind und über die Bedingungen, unter denen sich ihre besonderen Leistungen entwickelten.

Herr Geheimrat Marbe übergab mir nun im Einverständnis mit dem Verfasser im September 1931 eine pädagogische Diplomarbeit der Handelshochschule Nürnberg, die ihm als Vertreter der Psychologie, Philosophie und Pädagogik an dieser Hochschule zur Beurteilung vorlag. Der Verfasser, Karl Engelhardt aus Schwabach, behandelt hier das in der psychologischen Literatur bisher nicht erwähnte Wunderkind J. Ph. Baratier (1721—1740).

J. Ph. Baratier wurde als Sohn eines Pfarrers in Schwabach geboren. Seine Eltern waren geflüchtete Hugenotten. Später siedelte die Familie nach Stettin und dann nach Halle über.

Der Werdegang des Wunderkindes ist wesentlich bestimmt gewesen durch die Erziehungs- und Bildungsideale der damaligen Zeit. Die Erziehung des Sohnes übernahm der Vater, dessen Ziel ausgesprochen die Vermittlung von Kenntnissen, die Erziehung zur Gelehrsamkeit war.

J. Ph. Baratier kann mit zwei Jahren bereits die Muttersprache seiner Eltern, das Französische, lesen. Mit dreieinviertel Jahren beginnt der Unterricht im Latei-

[1] Vgl. Zur Psychologie des Wunderkindes C. Stumpf, Akustische Versuche mit Pepito Ariola, Zeitschrift für angewandte Psychologie. Bd. 2. 1909. S. 1 ff. — G. Révész, Über die hervorragenden akustischen Fähigkeiten des siebenjährigen Komponisten Erwin Nyiregyhazi. Bericht über den 4. Kongreß für experimentelle Psychologie in Innsbruck. Leipzig 1911. S. 224 ff. — F. Kramer und W. Stern, Psychologische Prüfungen eines elfjährigen Mädchens mit besonderer mnemotechnischer Fähigkeit. Zeitschrift für angewandte Psychologie. Bd. 1. 1908. S. 1 ff. — M. Schorn, Zur Psychologie des frühbegabten Kindes. Zeitschrift für Psychologie. Bd. 105. 1928. S. 302 ff. — M. Zillig, Zur Psychologie des dichterisch schaffenden Kindes. Zeitschrift für Psychologie. Bd. 112. (Festschrift für Karl Marbe) 1929. S. 302 ff. — F. Baumgarten, Wunderkinder. Psychologische Untersuchungen. Leipzig 1930.

nischen: nach fünfzehn Monaten ist dem Kinde die lateinische Sprache wie seine Muttersprache geläufig. Mit sieben Jahren beherrscht der Knabe Französisch, Deutsch, Lateinisch, Griechisch und Hebräisch. Nach dem siebenten Jahre studiert er noch das Rabbinische, das Syrische und das Äthiopische „ohne alle Anweisung allein aus Büchern".

Bereits mit elf Jahren tritt J. Ph. Baratier mit schriftlichen Beweisen seiner Gelehrsamkeit hervor, nämlich in einem in der Bibliothèque Germanique (1733) abgedruckten Brief an einen gewissen Herrn Le Maître, Pfarrer in Schwabach; in diesem Brief nimmt er die Beschreibung und Kritik einer neu herausgegebenen hebräischen Bibel vor.

Er beginnt weiterhin in diesem Alter mit der Übersetzung einer hebräischen Reisebeschreibung, die nebst einer kritisch-historischen Abhandlung über das Werk in einem halben Jahre fertiggestellt wird. Ein Jahr später finden wir ihn mit der Abfassung einer theologischen Schrift beschäftigt, die bereits 1734 beendet ist. Aus dieser Zeit stammen auch Briefe theologischen und historischen Inhalts, die ebenfalls in der Bibliothèque Germanique abgedruckt werden.

Mit vierzehn Jahren legt J. Ph. Baratier das Magisterexamen in Halle innerhalb drei Tagen ab. König Friedrich Wilhelm I. von Preußen veranlaßt ihn dann, in Halle die Rechte zu studieren. Aus den folgenden Jahren stammen mehrere Buchentwürfe, ferner Einfälle technisch physikalischer Art, die er den königlichen Gesellschaften der Wissenschaften in Berlin und London vorlegt und die ihm ihre Achtung vor seiner Leistung zu erkennen geben.

Er hat auch Forschungen in der Deutschen Geschichte angestellt. Von einer Geschichte des Dreißigjährigen Krieges werden 37 Bogen geschrieben. In seinen Manuskripten finden sich ferner eine ganze Menge von Aufsätzen und Abhandlungen aus den verschiedensten wissenschaftlichen Gebieten. Sein Zeitgenosse und Biograph S. Formey ruft angesichts der Fülle der Gelehrsamkeit J. Ph. Baratiers aus: „Que d'idées, que de connaissances, rassemblées dans une si jeune et seule tête!"

Zu einer wirklichen Reifung seiner Persönlichkeit und seiner Produktionen ist es nicht gekommen. Körperlich war J. Ph. Baratier klein und schwach. Er wurde in seiner Kindheit und auch später häufig von Krankheiten heimgesucht. Bereits im Jahre 1740, im jugendlichen Alter von 19 Jahren, starb er.

So wichtig selbstverständlich die experimentelle und überhaupt die psychologische Untersuchung lebender Wunderkinder ist, so wertvoll wäre es doch, nicht nur für die Psychologie sondern auch für die Geschichte der Pädagogik, wenn Arbeiten wie die von Engelhardt in größerem Umfange ausgeführt würden. Abgesehen davon, daß solche Arbeiten unsere Einsicht in die übernormalen Begabungen wesentlich erweitern würden, geben sie uns auch einen Einblick in die Milieuverhältnisse und in die Erziehungsmethoden, welche Voraussetzungen der Genese von Wunderkindern sind. Denn zweifellos bildet sich das Wunderkind immer auch auf Grund besonderer Milieu- und Erziehungsverhältnisse.

Eine weitere Behandlung des Falles, eventuell zunächst auch eine Veröffentlichung der Diplomarbeit behält sich der Verfasser selbst vor.

Würzburg. Maria Schorn.

★

Steigen der Jugendnot — Verfall der Jugendhilfe — Was muß geschehen?

Konferenz zur Erhaltung der Jugendwohlfahrtspflege am 7. Dezember 1931 im Reichswirtschaftsrat, Berlin.

Überstürzte Einschränkungen der Jugendhilfe, wie Schließung von Kindergärten, Verminderung von Speisung und Erholungsfürsorge usw. haben in allen betroffenen Kreisen ernsthafte Befürchtungen erweckt, zumal da in dieser Zeit der allgemeinen Not, der Arbeitslosigkeit, des Steigens von Erkrankung, eigentlich weiterer Ausbau der Jugendwohlfahrtspflege erforderlich wäre. Um Behörden, Parlamenten und der größeren Öffentlichkeit gegenüber warnend die Stimme zu erheben, haben Frauen-, Lehrer-, Berufs- und Wohlfahrtsorganisationen am 7. Dezember 1931 in Berlin gemeinsam eine Fachkonferenz veranstaltet, die planmäßig aufgebaute Forderungen herausarbeiten und zeigen sollte, wie unerläßliche Einrichtungen des Jugendschutzes erhalten und in ihrer Wirkung verstärkt werden können.

Als erster Referent behandelte der Geschäftsführer des Reichsausschusses der deutschen Jugendverbände, H. Maaß, „die Lage der Jugend unter den Wirkungen der Wirtschaftskrisis". Er schilderte, wie schwer die praktische Arbeit an der Jugend jetzt leide. Infolge der „Abbaupsychose" ist die Arbeit angesichts eines unerhörten Anwachsens der Aufgaben noch hinter ihre Ausgangsstellungen vor 1924 zurückgeworfen. Im August 1931 waren unter den im erwerbstätigen Alter Stehenden 33,7% arbeitslos, 21,5% Kurzarbeiter, unter ihnen ein Riesenheer Jugendlicher. Unzureichende Ernährung und Kleidung, Überfüllung der Wohnungen, Zunahme der Infektionskrankheiten, seelische Spannungen und Zwistigkeiten in den Familien infolge der dauernden Sorgen bedrücken das gesamte Volk; Verwahrlosung und Kriminalität steigen. Auf keinen Fall darf ein Abbau der Jugendhilfe die Antwort auf solche Zustände bilden. Wenn die Finanzdezernenten auch nur wenige Tage in die praktische Frontarbeit hineinschauten, so würde die Kurzsichtigkeit solcher Maßnahmen schnell begriffen werden. Was muß unter allen Umständen erhalten, was darf vorsichtig abgebaut werden? Rationelleres Vorgehen, z. B. Einschränkung der bisherigen sehr teuren Unterhaltung dissozialer Elemente, vernünftigere Belegung von Heimen u. a. können in gewissem, allerdings beschränktem Umfang helfen. Aufs stärkste zu betonen ist erhöhte Sorge für die Erziehung der Normalen; hier ist sogar ein Aufbau an den betreffenden Stellen notwendig und auch tunlich. Die heutige Versammlung sollte zu einer Notgemeinschaft der Jugendhilfe aufrufen und den ausschlaggebenden Stellen ein nicht nur defensives, sondern auch offensives Notprogramm vorlegen.

Der zweite Referent, Bürgermeister Dr. Coerper, Köln, wies in seinem Referat: „Die gesundheitliche Gefährdung der Jugend" auf die Schädigungen hin, die sich schon jetzt drohend bemerkbar machen: Tuberkulose, Rachitis und andere Folgen der Unterernährung, nervöse Störungen sind Sturmzeichen für den Arzt und Sozialhygieniker. Nicht nur vom gesundheitlichen, auch vom ökonomischen Gesichtspunkt ist hier Umstellung geboten, hier liegen errechenbare Wirtschaftswerte, die auch den Finanzdezernenten zu denken geben müssen. Vernachlässigung würde zu nachhaltigen Beeinträchtigungen des gesamten Volkskörpers füh-

ren. Unsere Jugend aber als zukünftiger Träger des gesamten Volkes ist für schwere und qualifizierte Aufgaben zu stärken und kräftig zu erhalten. Die gesundheitliche Fürsorge muß deshalb aus ihrer bisher nur fakultativen Stellung in der Wohlfahrts- und Gesundheitsgesetzgebung zur Pflichtaufgabe erhoben werden; ganz besonders gilt dies für Krankheitsverhütung unter der Jugend. Eine entsprechende Auslegung der Reichsgrundsätze über Art und Maß der öffentlichen Fürsorge (§ 6a in Verbindung mit § 3b) ist Gebot. Reich und Staat dürfen mit diesen Aufgaben betrauten Selbstverwaltungskörpern die nötigen Mittel nicht vorenthalten. Daneben ist auch eine allgemeine gesundheitliche Erziehung der Jugend dringlich. Anerkennung der Vorbeugung als Sparmaßnahme gilt, wie für die erziehlichen Gebiete der Jugendwohlfahrt, auch hier.

Frau Zillken, Dortmund, M. d. R., sprach über „Die seelische und soziale Gefährdung der Jugend" und zeigte eindringlich, wie sehr die Erziehungskraft der Eltern heutzutage unter dem Druck der Not vermindert sei. Bilder aus der Gefährdung unserer Jugend — kindliche Diebe, Prostituierte, Bandenbildung, sexuelle Verwahrlosung — sind nur einzelne Ausschnitte aus den Erfahrungen. Das freudlose Milieu der arbeitslosen Familien drängt die Jugend hinaus; die Hoffnungslosigkeit läßt ihnen die Zukunft sinnlos erscheinen. So verschieben sich die Begriffe über Lebenswerte auf das Materielle. Geistiges und Seelisches verliert seine Wichtigkeit. Zwangsläufig wird die Jugend arbeitsunfroh und kann keine Freude an eigener Leistung, am Wachstum der Kräfte gewinnen. Ein dringlicher Appell an die auschlaggebenden Stellen muß darauf hinweisen, daß man hier auf keinen Fall Sparmaßnahmen „auf kurze Sicht" betreiben dürfe; sie würden sich an diesen künftigen Müttern und Vätern unseres Volkes bitter rächen und nie wieder gutzumachen sein. Deshalb Proteste gegen die Schließung von Tagesheimen, die wahllose Unterbringung in ungenügend geprüften Pflegestellen, gegen die Abschnürung der Zuschüsse an die freie Jugendwohlfahrt, gegen Herabminderung der Kräfte. Bürokratische Maßnahmen zerstören hier mehr, als daß sie retten können. Zu denken gibt es, daß die Jugendwohlfahrt an den Zuschüssen für öffentliche Wohlfahrtspflege nur mit 6% beteiligt ist. Daß ein Abbau die schlechteste aller Sparmaßnahmen sei, haben auch der Preußische Minister für Volkswohlfahrt, der Reichssparkommissar, der Deutsche Städtetag öffentlich ausgesprochen.

Frau Juchacz, M. d. R., gab in ihrem Referat: „Jugendhilfe an erwerbslosen Jugendlichen" einen Überblick über die augenblickliche Situation. Die erwerbslosen Jugendlichen, im Herbst dieses Jahres etwa 700000, machen schätzungsweise 10—15% aller Erwerbslosen aus. Die furchtbaren Wirkungen, besonders auf seelischem Gebiet, müssen zur sofortigen Abwehr gegen falsch angewandte Sparmaßnahmen aufrufen. Die bisherigen Erziehungsmittel versagen, die wirtschaftlichen Sorgen, der beschränkte Anspruch Jugendlicher auf die doch immer nur knappe Arbeitslosenunterstützung, der Fortfall jeglicher regelmäßigen Arbeit nach der Schulentlassung oder Lehrzeit, wahllose Entlassung oft mitten aus der Lehre bringen unabsehbare Schädigungen. Nachmittags- und Abendheime haben schon früher nicht ausgereicht, sind jetzt vollkommen unzulänglich. Umorganisation kann manche Ersparnis mit sich bringen. Geschicklichkeit, Anpassungsfähigkeit, Wille zur Arbeit sind die kostbaren Werte, die erhalten oder neu geweckt werden müssen. Zweifellos sind bestimmte Formen des freiwilligen Arbeitsdienstes, dessen allgemeine politische Gefahren nicht zu verkennen seien, der aber

mit genügenden Sicherheiten erfolgreich betrieben werden kann, hierfür geeignet. Das Vorgehen einiger Städte, wie z. B. Hamburg oder München, kann hier Wege weisen. Kurze Freizeiten können in entsprechendem Umfange eingerichtet werden. Überall sei Freiwilligkeit der gebotenen Veranstaltungen Grundsatz. Trotz der Finanznot müssen Ministerien, Gemeinden und andere Träger der öffentlichen Jugendwohlfahrtspflege um Ausbau solcher Maßnahmen angegangen werden. Ein Rundschreiben des Reichsarbeitsministeriums hat die Bereitstellung von Mitteln zur Weiterbildung der Jugendlichen in Aussicht gestellt. Auch die Gemeinden müssen einsehen, daß sie noch zusätzliche Mittel aufzubringen haben.

In der Aussprache, an der sich öffentliche und private Stellen lebhaft beteiligten, betonte zunächst der Vertreter des Deutschen Städtetages, die deutschen Städte seien wohl zur Durchführung der notwendigen Maßnahmen bereit, bedürften aber der Unterstützung von Reich und Ländern. In der sinnvollen Gestaltung der Arbeitsfürsorge liege eine große Zukunft für den Jugendschutz. Vor einem Abbau der fürsorgerischen und ärztlichen Kräfte ist dringend zu warnen; sogar Neueinstellung ist u. U. erforderlich.

Immer wieder wurde in der Aussprache der Grundgedanke laut, daß die Jugend an erster Stelle geschützt und gefördert werden müsse, daß Gesundheits- und erziehliche Fragen gemeinsam und gleichwertig zu behandeln seien. Mitarbeit des gesamten Volkes, besonders Heranziehung aller freien Kräfte, auch die der Arbeitslosen selbst, ist notwendig, Zusammenfassung öffentlicher und privater Stellen unerläßlich; bürokratischer Leerlauf der Jugendämter muß vermieden, bestimmte Jugendhilfsmaßnahmen können rationeller gestaltet werden. Ein Abbau sei untunlich, wohl aber ein Umbau auf manchen Gebieten möglich.

Ähnlich dem von den sozialhygienischen Verbänden aufgestellten Notprogramm ist ein solches für die Jugendhilfe auszuarbeiten, das alle Forderungen und Vorschläge, auch ein Arbeitsbeschaffungsprogramm enthalten und Vorbeugung als beste Sparmaßnahme darlegen soll.

Aus den einzelnen Forderungen seien folgende angeführt: Erhaltung der Kindertagesstätten, die bei der heutigen Erwerbslosigkeit und Schwächung der häuslichen Erziehungskraft notwendiger denn je sind, ganz besonders auch auf dem Lande, ausreichende Durchführung der Speisung und der Erholungsfürsorge, Kampf gegen die beginnenden Infektionskrankheiten, gegen Tuberkulose, Verkrüppelung usw., Umbau in der Defektenfürsorge, ferner besonders für die erwerbslose Jugend: Einführung des 9. Schuljahres, Aufrechterhaltung der Berufsschule, Errichtung von Tagesheimen, Vermeidung planloser Entlassungen, Vereinfachung der jetzigen Vielfältigkeit bei der Organisation der Arbeitslosenfürsorge, Erstellung von Beschäftigung, breiteste Einrichtung des freiwilligen Arbeitsdienstes.

Wiederholt wurde die Forderung laut, die Konferenz dürfe keine einmalige Äußerung bleiben, sondern aus ihr müsse ständig gemeinsame Arbeit erwachsen.

Die von den Veranstaltern vorgelegte und mit einmütiger Zustimmung angenommene Erklärung lautet:

Zusammengeführt von der gemeinsamen tiefen Anteilnahme an dem Schicksal der deutschen Jugend, fordert die Konferenz die Aufmerksamkeit der Öffentlichkeit und das tatkräftige Eingreifen von Behörden, Parlamenten und der ganzen Bevölkerung gegenüber der steigenden Gefährdung von Kindern und Jugendlichen durch die Folgen der Wirtschaftskrisis.

Die körperliche und seelische Entwicklung der Jugend ist viel schwerer bedroht und die

Tragweite dieser Gefahren für Volk und Staat ist viel größer, als die Träger der Jugendhilfe erkannt zu haben scheinen.

In Millionen von Familien der Arbeitslosen ist die Ernährung der Kinder ungenügend, Kleidung und Wäsche verbraucht, die Gesundheit durch Wohnungsenge gefährdet, das Leben der Kinder freudearm, die Erziehungskraft der Familie zerstört durch zermürbende Sorge und Verzweiflung. Die überfüllten Klassen der Schulen können weniger als je einen Ausgleich für das schaffen, was das Elternhaus versagt.

Einer stetig wachsenden Zahl von Jugendlichen fehlt der Lebensinhalt der Arbeit. Ohne lockendes Ziel, ohne lohnende Aufgabe, ohne gesunde Bindung muß ihre jugendliche Kraft verkümmern oder verwildern.

Was geschieht, um diese Gefahren abzuwenden?

Die Jugendhilfe wird auf der ganzen Linie „abgebaut".

Mutter- und Säuglingsschutz werden eingeschränkt, Fürsorgerinnen entlassen, Beratungsstellen aufgehoben, Speisungen vermindert, Gemeindepflegestationen eingezogen, Heilfürsorge aufgegeben, Kindergärten, Horte, Tagesheime geschlossen, Mittel für Jugendpflege und Sport gestrichen. Der offenen Jugendfürsorge wird durch die Verringerung der Sozialarbeiter die Möglichkeit pflegerischer und erziehlicher Wirkung genommen; sie wird zum Leerlauf bürokratischer Verwaltungsmaßnahmen verurteilt.

In dieser Situation erwartet man von der freien Jugendwohlfahrtspflege eine vermehrte Hilfeleistung. Sie ist auch bereit, ihre Arbeit der Not entsprechend auszudehnen. Diese Bemühungen werden ihr erschwert und mancherorts fast unmöglich gemacht durch die Tatsache, daß behördliche Stellen bisher gewährte Zuschüsse einschränken oder ganz zurückziehen.

Diesem Verfahren gegenüber, das in Staat und Gemeinden, in Stadt und Land in gleichem Maße die Jugendhilfe zu zerstören droht in einer Zeit, in der sie notwendiger ist denn je, weisen wir nachdrücklich auf folgendes hin:

1. Körperliche und seelische Gesundheit und Kraft seiner Jugend ist das Gut, das ein Volk in bedrohter Lage vor allem sicherzustellen hat. Diese Aufgabe geht allen anderen vor.

2. Die öffentliche Jugendhilfe in Deutschland war noch weit davon entfernt, nach dem Versprechen des Reichsgesetzes für Jugendwohlfahrt das Recht jedes Kindes auf Erziehung zur körperlichen, geistigen und gesellschaftlichen Tüchtigkeit zu verwirklichen. Was man heute verfallen läßt, wird man einmal mit größerer Mühe wieder aufbauen müssen.

3. Einschränkungen, zu denen die Finanzlage Staat und Gemeinden zwingt, können nicht bei solchen Aufgaben durchgeführt werden, die durch die Wirtschaftskrisis selbst in steigendem Maße notwendig werden. Steigende Volksnot fordert erhöhte Wachsamkeit und Sorge für die Jugend. Keine finanzielle Not kann von dieser Pflicht entbinden.

4. Es ist auch ökonomisch verfehlt, in einer Krisis, mit deren längerer Dauer gerechnet werden muß, die vorbeugende Fürsorge einzuschränken oder aufzugeben.

5. Die Konferenz fordert daher mit allem Nachdruck, daß die Einrichtungen der Jugendhilfe so leistungsfähig erhalten werden, daß ihre Wirksamkeit der steigenden Jugendnot gewachsen bleibt. Sie lenkt die Aufmerksamkeit der Behörden und der Öffentlichkeit auf die Notprogramme, die für die einzelnen Gebiete von den sozialhygienischen Verbänden, von dem Interkommunalen Ausschuß für das Gesundheitswesen, von dem Reichsausschuß der deutschen Jugendverbände, von der Reichsarbeitsgemeinschaft für Jugenderholungs- und -heilfürsorge, von der Deutschen Zentrale für freie Jugendwohlfahrt aufgestellt sind, und setzt sich für deren Beachtung ein.

In einem Staat, der sich und seine Zukunft nicht selbst aufgeben will, muß in Zeiten der Not der Schutz der Jugend an der Spitze aller Hilfsmaßnahmen stehen. Von diesem Grundsatz geleitet, müssen und können öffentliche und freie Jugendwohlfahrtspflege, gestützt von Tatkraft und Hilfsbereitschaft der Bevölkerung, durch planvolle Zusammenarbeit die Wirkungen der Jugendhilfe bedeutend steigern.

Erhaltung und Erhöhung — nicht aber Abbau der Jugendhilfe ist das Gebot der Stunde!

Die Einbeziehung der Erziehungswissenschaft als verbindliches Fach in das Hochschulstudium der Philologen.

Seit der Zeit des Staatsumbaues sind die Klagen und Forderungen wegen einer Reform des Hochschulbetriebs nicht verstummt. Zwar hat es vor 1918 nicht an gewichtigen Stimmen gefehlt, die auf mancherlei Mängel und traditionsmäßig verständliche Einrichtungen hinwiesen, die unserer Zeit durchaus nicht mehr angepaßt wären; allein es blieb doch im großen und ganzen, wie es schon immer war. Immer stärker aber wurde der Ruf derjenigen Kreise, die das Leben innerhalb und außerhalb der Mauern der Alma Mater und ihrer Universitas litterarum kannten und aus eigenen und aus Erfahrungen anderer schärfer Beobachtender ihre mehr oder weniger eingehenden Vorschläge zur Reform machten. Es darf nicht verschwiegen werden, daß auch aus den Kreisen der Hochschullehrer selbst des öfteren auf Reform der betreffenden Lehr- und Studiengänge hingearbeitet worden ist. Neben einer Reform des juristischen Studiums ist es besonders das philologische gewesen, auf das in der breitesten Öffentlichkeit immer und immer wieder von den allerverschiedensten Seiten und Ansprüchen und Wünschen her Bezug genommen worden ist.

Zu allen einschlägigen Fragen nehmen nun der „Verband der Deutschen Hochschulen“ und der „Deutsche Philologenverband“ in einer umfangreichen Denkschrift Stellung. Die den Unterrichtsverwaltungen und der Öffentlichkeit zugegangene Denkschrift trägt den Titel: „Hochschulreform und wissenschaftliche Ausbildung der Philologen“.

Durch die Zusammenstellung „Hochschulreform und Neuordnung der Philologenausbildung“ soll zweifellos zum Ausdruck gebracht werden, daß mit der Reform der Ausbildung der Lehrer an höheren Schulen bereits die Hochschulreform zu einem großen Teile miterledigt ist. In kurzen Zügen wollen wir die wichtigsten Punkte der Reform herausstellen, wie wir sie namentlich in Hinsicht auf eine freiere und gegenwartsnähere Tätigkeit hin wünschen möchten. Die Denkschrift geht wie immer davon aus, daß aus der veränderten sozialen und kulturellen Lage mit einer Änderung der Aufgaben der höheren Schule in der Gegenwart sich auch ihre Bildungs- und Erziehungsaufgaben gewandelt haben. Natürlich muß das Wesentliche nach der Denkschrift noch heute die wissenschaftliche Ausbildung der Lehrer an höheren Schulen sein. Um indessen Zersplitterung zu vermeiden, auch wohl zu größerer und gewinnbringender Konzentration des Studiums, wird statt der bisherigen Dreifächerwahl (zwei Hauptfächer und ein Nebenfach) eine Gruppe von sachlich und methodisch zusammengehörenden Fächern gefordert. Es soll also mehr Zusammenhang und sinnvolle Beziehung des Studiengebietes im ganzen erzielt werden. Das ist im Sinne eines nutzbringenden philologischen Studiums, sowohl von Seiten der Hochschule als auch für den Lehrer selbst, nur zu begrüßen. — Eine weitere grundsätzliche Neuerung ist sodann diese: Die Erziehungswissenschaft wird als verbindliches (d. h. von allen zu studierendes) Fach in das Hochschulstudium mit einbezogen. Es ist klar, daß zur Durchführung dieser Forderung eine entsprechende Umgestaltung und Verbesserung der Möglichkeiten an der Hochschule Platz greifen muß, soweit die philosophische Fakultät in Betracht kommt. Die Reform umfaßt Vorlesungs-, Übungs- und Prüfungswesen. Auf die Einzelreformvorschläge, aus der Praxis beleuchtet, soll hier nicht weiter eingegangen werden.— Von Inter-

esse ist nur wohl noch zu erfahren, daß der derzeitige preußische Unterrichtsminister Grimme schon für die nächste Zeit eine Reform des Studiums in der philosophischen Fakultät in Aussicht gestellt hat. Danach soll dieses Studium in Zukunft ähnlich dem juristischen (nach der Reform des letzteren) verlaufen. Nach Blättermeldungen soll Grimme auf einem Diskussionsabend von Studenten und Hochschullehrern, der sich kürzlich in Berlin über Mängel und Mißstände des Hochschulstudiums unterhielt, ungefähr das folgende zum Gegenstande gesagt haben: Das Studium kommt in heutiger Zeit weithin für die in Betracht, die in der Wirtschaft nicht unterkommen können. Damit werden aber Hochschulen leicht zu „Jünglingsbewahranstalten". Strenge Abgangsprüfungen an höheren Schulen, meint Grimme, böten ebenfalls kein wirksames Gegenmittel. So sei seine persönliche Anschauung gegen das Abitur als Eingangspforte zur Universität. Auf der Hochschule selbst müsse Gelegenheit zum Beweis der notwendigen und für das Hochschulstudium einzig in Betracht kommenden Leistungen gegeben sein. Das kann nicht anders als durch ein sogenanntes Zwischenexamen nach einigen Semestern auf der Universität möglich gemacht werden. —

Selbstverständlich ist hier auch heute noch alles im Fluß. Aber es darf gesagt werden, daß die in Betracht kommenden Kreise wie Männer der Öffentlichkeit und des praktischen Lebens in Führerstellen um eine der Zeit und ihren Forderungen entsprechende Reform sich redlich genug mühen, daß auch hier einmal etwas Brauchbares und Gutes heraus kommt.

Was Grimme über die heute zutage liegende Tendenz des in der Wirtschaft keine Unterkunftsmöglichkeit sehenden Studierenden sagt, ist ernstlichen Beachtens und Durchdenkens wert. Daß damit natürlich von vorneherein alle die ausscheiden, die vielleicht gerade zum betreffenden Studium geeignet wären, während auf der anderen Seite vielfach solche ins Studium sich genötigt, gar gedrängt sehen, die besser nichts damit zu tun hätten, dürfte einleuchten. Und es bedeutet unseres Erachtens schon etwas sehr Wertvolles, wenn es dem Minister gelungen ist, in diesem Jahre erstmalig 120000 RM. in den Etat für die Unterstützung mittelloser Studenten einsetzen zu können. Gewiß ist das in Hinsicht auf die ungeahnt große Not noch nicht allzuviel. Aber wir dürfen es wohl als Anfang zu mehr auffassen; vorausgesetzt, daß es der deutschen Wirtschaft nicht gänzlich unmöglich gemacht wird, die für Kultur- und Bildungszwecke notwendigen Mittel überhaupt aufbringen zu können. In dem Maße, wie mit größerer Produktivität der Wirtschaft gerechnet werden kann, werden auch für die von ihrem Ergehen abhängigen kulturellen und Bildungszwecke wieder reichlichere Mittel vorhanden sein. Hier gangbare Wege gehen, ist alles, was wir können. Dazu soll höhere Einsicht und Kenntnis aus theoretischen Erwägungen, Berechnungen und Ideen mithelfen, um ihre Brauchbarkeit und Nützlichkeit, ja Notwendigkeit und „Rentabilität" auch dann noch zu erweisen, wenn ein von materiellen Lasten, Sorgen und Beengtheiten fast erdrücktes Volk und Zeitalter fast nicht mehr daran glauben kann oder will, wenigstens in weiten Kreisen nicht.

Ernst Schmidt.

*

Jahresbericht 1930 des Instituts für experimentelle Pädagogik und Psychologie in Leipzig.

Am Anfange des Jahres 1930 legte Dozent Max Döring die wissenschaftliche Leitung des Institutes und die Redaktion der Institutsveröffentlichungen aus Gesundheitsrücksichten und wegen Arbeitsüberlastung nieder. Sein besonderes Verdienst ist es, die forensische Psychologie gefördert und das Institut zur Anerkennung auch in juristischen Kreisen geführt zu haben. Bei seinem Scheiden wurde ihm vom ersten Vorsitzenden des Institutes der herzlichste Dank für seine Tätigkeit ausgesprochen, verbunden mit der Hoffnung, ihn auch fernerhin als Freund und Förderer der Institutsarbeit zu behalten. An seiner Stelle ist Felix Schlotte, der bisherige Assistent des Institutes, einstimmig zum wissenschaftlichen Leiter und Herausgeber der Veröffentlichungen gewählt worden.

Auch in diesem Jahre konnte sich das Institut der finanziellen Unterstützung durch Behörden, Standesorganisationen und Einzelförderer erfreuen. Zu besonderem Danke ist es dem Ministerium für Volksbildung des Freistaates Sachsen, dem Deutschen, Sächsischen und Leipziger Lehrervereine verpflichtet. Deren Beiträge haben es im Verein mit der Opferwilligkeit der passiven und aktiven Mitglieder ermöglicht, daß die im Vorjahre begonnenen Arbeiten fortgeführt und neue Probleme in Angriff genommen werden konnten. Leider hat die Stadt Leipzig ihren zugesagten Beitrag zu einem großen Teil gestrichen, so daß gegen Ende des Jahres Schwierigkeiten eintraten und Einschränkungen vorgenommen werden mußten.

Die Zahl der passiven Mitglieder hat sich vermindert. Die Zahl der aktiven Mitglieder, unter denen sich in steigender Zahl auch Studenten vom Pädagogischen Institut befinden, hat sich erhöht.

Im Berichtsjahre erschien die im Auftrage des Institutes von Dr. Herbert Winkler umgearbeitete und erweiterte Neuauflage der Testserie zur psychologischen Untersuchung von Schulneulingen[1] und der 18. Band der „Pädagogisch-Psychologischen Arbeiten", erstmalig herausgegeben von Felix Schlotte.[2] Er enthält folgende Arbeiten:

1. Ausschuß für Begabungsuntersuchungen: Vergleichende Begabungsuntersuchungen an Haupt- und Sonderklassenschülern (Normalbegabten und Schwachbegabten.)
2. Johannes Burkersrode: Ermüdung bei diaskopischer und episkopischer Projektion.
3. Dr. O. Kupky und Mitarbeiter: Beiträge zu einer Kasuistik der Schulklasse.
4. Richard Wetzel: Zur Technik der Kindesvernehmung vor Polizei, Staatsanwaltschaft und Gericht.
5. Kurt Kießling: Institutsbericht 1929.
6. Anhang.

Damit gibt der Band einen Ausschnitt aus der wissenschaftlichen Arbeit des Institutes und zeigt, daß deren größter Teil in den Arbeitsgemeinschaften und Ausschüssen geleistet wird.

[1] Dr. H. Winkler, Testserie zur psychol. Untersuchung von Schulneulingen. 2. Aufl. 1930.
[2] Pädagogisch-Psychologische Arbeiten. Band XVIII. Dürrsche Buchhandlung. Leipzig 1930.

Die Abteilung für allgemeine Psychologie (Leiter: Wilhelm Fuß) verfolgte in diesem Jahre die gesamte psychologische und jugendkundliche Zeitschriftenliteratur. In den wöchentlichen Sitzungen wurde über zahlreiche Artikel berichtet, die wichtigsten an die interessierten Abteilungen weitergegeben.

Im Ausschuß für Begabungsuntersuchungen (Leiter: Felix Schlotte) stand die Erforschung des Typs der Schwachbegabten weiter im Mittelpunkt der Arbeit. Es wurden, nachdem in dankenswerter Weise Herr Oberschulrat Wehner und Herr Stadtrat Prof. Stahl ihre Genehmigung erteilt hatten, 1045 Kinder — und zwar 845 Hauptkläßler und 200 Sonderkläßler — mit 12 Tests untersucht und die ersten Ergebnisse in Band 18 der „Pädagogisch-Psychologischen Arbeiten" mitgeteilt. Die weitere Bearbeitung des Untersuchungsmaterials führte zur Zusammenstellung einer Testserie zur Auslese von Schwachbegabten. Außerdem wurden die Versuchsergebnisse im Dienste der Erkenntnis dieses Schülertyps weiter ausgewertet.[1]

Nebenher wurden folgende Testserien bzw. Testuntersuchungen besprochen und zum Teil erprobt: Testserie von Rossolimo; amerikanische und Wiener Babytests; Testserie von Binet-Simon-Bobertag, deren qualitative und quantitative Auswertung und die Verbsserungsvorschläge von Irmgard Norden; Burgard: Testserie zur Untersuchung der Allgemeinintelligenz Erwachsener; Clara Voll: Experimentelle Untersuchungen über die Grundlagen der fremdsprachlichen Begabung; amerikanische Schulfortschrittests und neue russische Tests zur Intelligenzprüfung. Ferner wurden besprochen: Valentiner: Außerintellektuelle Einflüsse bei der Intelligenzprüfung und die Aufnahmeprüfungsverfahren für die höheren und Aufbauschulen.

Allgemeine Begabungs- und Entwicklungsprobleme beschäftigten den Ausschuß im Anschluß an: Breunig: Beschreibung eines in der Entwicklung zurückgebliebenen Kindes; Braun: Einfluß des Schulalters auf die Schulleistungen und der „Bericht über den Heilpädagogischen Kongreß in Köln 1930".

Der unmittelbar praktischen Arbeit diente außer der oben erwähnten Erarbeitung der Tests für Sonderklassen die Mitarbeit von Ausschußmitgliedern bei der Vorbereitung zur Aufnahmeprüfung für die höheren Schulen, die Durchsicht und Ergänzung der „Erläuterungen zum Schülerbogen", die in 4. Auflage neu herausgegeben wurden und die Beratung von Körperschaften und Einzelpersonen durch den Ausschußleiter.

Die Arbeitsgemeinschaft für Kriminalpsychologie (Leiter: Edwin Krimmling) behandelte im vergangenen Jahre folgende Themen:

R. Wetzel, Zur Technik der Kindervernehmung (s. Bd. 18 der Päd.-Psychol. Arbeiten). — M. Döring, Kriminalpsychologische Tests. — K. Schwarz, Zur Psychologie des Strafgefangenen. — W. Fuß, Bekämpfung der Jugendverwahrlosung in Rußland. — R. Häntsche, Psychologische Grundlagen der Verwahrlosung im Jugendalter. — W. Heinicke, Schwachsinn und Verwahrlosung. — J. Lindner, Jugendverwahrlosung und ihre Bekämpfung im Lichte der Psychoanalyse. — M. Döring, Gesichtspunkte für die Beurteilung kriminell gewordener Kinder.[2] — A. Riedel, Zwei kriminalpsychologische Gutachten W. Sterns. — R. Wetzel, Fragen der Jugendkriminalität auf dem Heilpädagogischen Kongreß in Köln.

Die Arbeitsgemeinschaft verfolgt dabei das Ziel, die mannigfachen Erschei-

[1] Vgl. I. Teil dieses Bandes XIX, S. 5ff.

[2] Vgl. Bd. 13 der Päd.-Psychol. Arbeiten 1924, S. 164ff.

nungsformen des kriminellen Kindes und des Jugendlichen zu erfassen und seine Charakterologie zu studieren. Außerdem wurden praktische Beispiele von Untersuchungen und Beobachtungen kinderpsychologischer Sachverständiger und Kriminalhelfer besprochen.

Die Mitglieder des Ausschusses für Aussage- und Zeugenpsychologie (Leiter: Richard Wetzel) sind als pädagogische Kriminalhelfer beim Leipziger Polizeipräsidium oder als kindespsychologische Sachverständige bei hiesigen und auswärtigen Gerichten tätig. Sie tauschten ihre Erfahrungen untereinander aus und arbeiteten mit der Arbeitsgemeinschaft für Kriminalpsychologie zusammen an der Erforschung des kriminellen Kindes und Jugendlichen. Aus dieser Zusammenarbeit ist die Arbeit R. Wetzels in Band 18: „Zur Technik der Kindervernehmung" hervorgegangen. Auf Wunsch des Polizeipräsidiums Leipzig hielt R. Wetzel in seiner Eigenschaft als Leiter der Arbeitsgemeinschaft für Aussage- und Zeugenpsychologie dort vor Polizeibeamten Einführungsvorträge über „Vernehmungstechnik bei Kindern".

Die psychoanalytische Arbeitsgemeinschaft (Leiter: Hermann Ranft) hielt 17 Sitzungen ab. Seminaristisch wurden von Frau Lindner und den Herren Albrecht, Herrmann, Laudel, Reißmann, Welker und Ranft zunächst die Schriften Freuds über eine Einführung in die Entwicklung einer psychoanalytischen Charakterlehre behandelt. Zugrunde gelegt wurden die Arbeiten Freuds in den „Kleinen Schriften der Neurosenlehre", Abrahams „Untersuchung über die früheste prägenitale Entwicklungsstufe der Libido", „Psychoanalytische Studien zur Charakterbildung", Alexanders Arbeit über „Kastrationskomplex und Charakter". Gelegentlich wurden Fälle von Schwererziehbarkeit in der Schule besprochen.

Die Arbeitsgemeinschaft: Psychologie des Jugendlichen (Leiter: Dr. Oskar Kupky) wandte sich im Berichtsjahre der charakterologischen Untersuchung von Kindern und Jugendlichen zu.[1] Zur Einführung in das gestellte Problem wurde das in Betracht kommende Schrifttum gemeinsam durchgearbeitet; behandelt wurden vornehmlich der Beitrag der experimentellen und der geisteswissenschaftlichen Psychologie sowie der Individualpsychologie Adlers zur Charakterkunde. Referate wurden u. a. über die folgenden Schriften erstattet: Pfahler, System der Typenlehre; Huth, Exakte Persönlichkeitsforschung; Reigbert, Ausdruckspsychologie und praktische Pädagogik; Künkel, Einführung in die Charakterkunde; Schröder, Der Außenseiter.

In der Arbeitsgemeinschaft: Psychologische Fragen der Jugendlektüre (Leiter: Felix Schlotte) berichtete Paul Wagner über Hans Heinrich Busses Umfrage über „Die häusliche Lektüre der Volksschulkinder".

Den Anregungen nachgehend, die die Ausstellung „Kinderkunst" in Leipzig geboten hatte, wurde im Anschluß an einen Vortrag von A. Ille von Zeichenlehrern und psychologisch Interessierten eine Arbeitsgemeinschaft für bildnerische Psychologie (Leiter: Alfred Ille) ins Leben gerufen. Sie begann ihre Arbeit mit der Untersuchung der neueren Fachsprache beider Gruppen und will das Wesen der bildhaften Äußerungen des Kindes untersuchen und die Er-

[1] Dr. O. Kupky und Mitarbeiter: Beiträge zu einer Kasuistik der Schulklasse. Bd. 18 der Päd.-Psychol. Arbeiten 1930.

gebnisse für den Zeichenunterricht verwerten. Im besonderen beschäftigte sie sich mit der Theorie Gustav Britschs und wählte zuletzt die Arbeit von Walther Krötzsch: „Der Weg zur Gestalt" als Grundlage ihrer Besprechungen.

Die Arbeitsgemeinschaft für psychologische Fragen des werklichen Schaffens (Leiter: Dr. Otto Rietschel) wurde im November im Anschluß an dessen Vortrag über „Psychologische Beobachtungen im Werkunterrichte" gegründet.

Mit Beginn des Winterhalbjahres wurden zwei Kurse eingerichtet:

Im Psychologisch-mathematischen Kursus (Leiter: St.-R. Paul Hoffmann) wurden ausgehend von Beispielen aus der Schulpraxis empirische Verteilungen und ihre Eigenschaften untersucht und die verschiedenen Versuche, eine gegebene Verteilung durch „repräsentierende Werte" zu kennzeichnen, kritisch betrachtet. Darauf hin wurden die Methoden der Gewinnung von Maßstäben für die Beurteilung der Einzelleistung im Rahmen der Gesamtverteilung durchgeprüft. Ein Streifzug über wahrscheinlichkeitstheoretische Grundlagen führte zur „normalen Verteilung" der Gaußschen Kurve. Anschließend wurde in die Besprechung der Methoden der Korrelationsstatistik eingetreten und bisher die Vierfelder- und Rangkorrelation behandelt.

Das experimentelle Praktikum (Leiter: Felix Schlotte) führte in die Handhabung der im Institut vorhandenen Apparate ein; mit den technischen Fragen der Versuchsanordnungen wurde eine Einführung in die wichtigsten experimentellen Untersuchungsmethoden verbunden. Daran schlossen sich Übungsversuche der Teilnehmer. Behandelt wurden im bisherigen Verlaufe: Sinnespsychologie, Gedächtnisuntersuchungen, Tachistoskope, die graphische Registrierung von Ausdruckssymptomen und von Ergogrammen.

Im Berichtsjahre wurden wie in allen vorangegangenen Jahren zahlreiche Diskussionsabende im Institut abgehalten.

Getreu der Verpflichtung, seine Erkenntnisse und seine Arbeiten in möglichst weite Kreise zu tragen, stellte das Institut auch in diesem Jahre seine Einrichtungen in den Dienst der Öffentlichkeit. Es veranstaltete Führungen und Kurse für die Junglehrer, die Volkshochschule und andere Bildungsvereine. Das Institut stellte Redner für Lehrer- und Elternversammlungen, es gewährte Unterstützung durch Beantwortung von wissenschaftlichen Anfragen aus allen Teilen Deutschlands, vornehmlich aus Sachsen, durch Erstattung von Gutachten und durch persönliche Beratung in Erziehungsfällen. Zahlreiche Studierende benutzten die Bücherei und wurden bei ihren jugendkundlichen Arbeiten beraten. Auf Grund der Verordnung des Justizministeriums vom 9. Juli 1923 wurde das Institut in zahlreichen Fällen von auswärtigen Gerichten und Rechtsanwälten um Nennung von kinderpsychologischen Sachverständigen ersucht. Zahlreiche Gäste, besonders aus dem Ausland, besichtigten die Institutseinrichtungen oder nahmen an den Sitzungen der Arbeitsgemeinschaften und an den Diskussionsabenden teil, einige über längere Zeit. Das Institut steht im Bücheraustausch mit amerikanischen, russischen und einem englischen Institut. Einige Tests wurden mit Erlaubnis im Ausland nachgedruckt.

* *
*

Goethe als Erzieher.

Zum hundertsten Todestag des Dichters.

Von A. Wolff.

Hermann Grimm sagt in der Einleitung zu seinem Goethebuch: „Goethes erstes Jahrhundert ist abgelaufen: keinem der folgenden aber, soweit wir die Zukunft ermessen dürfen, wird die Mühe erspart bleiben, Goethes Gestalt sich immer wieder neu aufzubauen . . ., immer ‚jetzt erst' wird der rechte Standpunkt entdeckt zu sein scheinen, von dem Goethe sich ‚völlig unbefangen' beobachten läßt." Denn ein Genie wie Goethe, das Nietzsche ein „europäisches Ereignis" nennt, ist unerschöpflich für die größten Möglichkeiten. Das gilt auch von Goethe als Pädagogen.

Wenn von dem Erziehertum Goethes geredet wird, so meint man gewöhnlich die geistig und sittlich fördernde Macht und Kraft, die in seinen Werken liegt; und tatsächlich ist die erhebende und veredelnde Wirkung, die von seinem dichterischen Schaffen ausgegangen ist und noch immer ausgeht, kaum hoch genug zu schätzen. Daher ist auch seine Stellung unter den Lehrern der Menschheit eine überragende: Tausende und aber Tausende von Menschen haben sich an seinen prachtvollen Gestalten und hohen Gedanken erbaut und gebildet, und wieviele werden noch immer durch sie erhoben und gestaltet! Durch die Gesamtheit seines Lebens und Schaffens hat er das deutsche Volk auf die Höhe geistiger Kultur gehoben, auf der es heute steht; darum nennen wir ihn des deutschen Volkes größten Erzieher.

Die theoretische Pädagogik aber zählte Goethe bislang kaum zu ihren Klassikern, weil er zu ihrer systematischen Gestaltung nicht eigentlich beigetragen, oder weil er in seinen auf Erziehung bezüglichen Schriften ein wohlgeordnetes pädagogisches System nicht geschaffen hat. Indessen sind seine Werke, Dichtungen, Briefe, Gespräche von einer Fülle pädagogischer Gedanken und erzieherischer Weisheit durchsetzt; manche seiner Werke haben auch eine ausgesprochen pädagogische Tendenz, so Wilhelm Meisters Lehr- und Wanderjahre, die Wahlverwandtschaften, auch Dichtung und Wahrheit und der Faust. In einem Teilstück der Wanderjahre, der „Pädagogischen Provinz", hat er auch in poetisch-symbolischer Form gezeigt, wie eine Erziehung zu gestalten sei. Und wie reich seine erzählenden und poetischen Werke an lehrhaften Gedanken und Wahrheiten sind, beweisen z. B. die vielen Zitate aus seinen Schriften, mit denen die Literaturwerke jeder Art seit des Dichters Zeit durchsetzt sind.

Überall leuchten die köstlichen Perlen Goethes reicher Erzieherweisheit; aber förmlich zum System sind sie nirgends gestaltet. Wohl hat es an Versuchen dazu nicht gefehlt. Der erste bedeutendere Wurf einer zusammenhängenden Darstellung, die uns über das ganze große Gebiet pädagogischen Denkens bei Goethe unterrichten soll, ist Langguths „historisch-kritische" Arbeit „Goethes Pädagogik" (Halle 1886). Eine ganze Reihe von Schriften, die Goethes erzieherische Weisheit behandeln, sind heute vergessen. Erst die vor etwa einem Jahrzehnt in der Sammlung „Die großen Erzieher" erschienene Darstellung von Rudolf Lehmann: „Die deutschen Klassiker Herder, Schiller, Goethe" (Leipzig 1920) dringt in die rechte Tiefe und zeigt Goethes Pädagogik im Zusammenhang seiner Welt- und Lebensanschauung und in dem Strom des geschichtlichen Werdeganges der deutschen Kultur; sie macht klar, wie die Führer der klassischen Epoche durch die Gesamtrichtung der Bewegung, deren Träger sie waren, aber auch durch persönliche Eigenart und praktische Antriebe vor erzieherische Probleme grundlegenden Charakters gestellt und, indem sie diese zu bewältigen suchten, zu einer Reihe von Gedankenschöpfungen befruchtet wurden, die das pädagogische Denken in neue Bahnen gelenkt haben. Auch Boß („Erziehertum im Sinne Goethes und Fichtes", München 1927) will zeigen, wie in Goethes pädagogischer Gedankenwelt das erzieherische Denken eine eigene wertvolle Form erreicht, die im Verein mit Fichtes Erzieherweisheit einen Höhepunkt in der theoretischen Pädagogik bildet.

Nun ist aber Goethes Wesensart ganz aufs Handeln, aufs Wirken eingestellt. „Am Anfang war die Tat", sagt Faust, des bloßen Studierens, Grübelns und Theoretisierens müde. Und Goethes Grundsatz lautet: „Mein Prüfstein für alle Theorien bleibt die Praxis . . . Bei Belebung des Wirklichen zeigt sich am besten, ob das Allgemeine, zu dem wir uns herangebildet haben, echt und wahrhaft sei; denn wir mögen es anfangen wie wir wollen, so können wir doch nur praktisch zeigen, wie weit es mit uns gediehen ist." Es war Schiller eigentümlich, von der Idee, dem Allgemeinen auszugehen und zum Individuellen durchzudringen, während Goethe, vom Individuellen, der Beobachtung und Erfahrung ausgehend, das Allgemeine, wenn es sich natürlich und von selbst ergibt, erst daraus zu gewinnen suchte. Und so ist auch seine Erzieherweisheit eine Frucht nicht nur seines pädagogischen Denkens, sondern vor allem seiner pädagogischen Betätigung und Erfahrung; bei ihm ist die Erziehung selbst älter als alle pädagogische Theorie. Und wenn wir Goethes Leben und Wirken, wie es uns dank seiner eigenen Aufzeichnungen, Briefe, Tagebücher, dank der Berichte seiner Zeitgenossen, der Sammlung seiner Gespräche (Eckermann, Biedermann) usw. so deutlich vor die Augen tritt, in bezug auf die erzieherische Betätigung untersuchen, so kommen wir notwendigerweise zu der Überzeugung, daß wir ein Recht haben, in der Person des lebenden und wir-

kenden Goethe einen der größten praktischen Erzieher zu sehen, den das deutsche Volk hervorgebracht hat. Daher dürfte es von allgemeinerem Interesse sein, sein praktisch erzieherisches Sein und Wirken einmal zusammenfassend darzustellen. Eine solche Darstellung hat aber noch einen besonderen Wert. Es gibt keinen besseren Weg für die Erkenntnis des Wesens des Erziehertums als das Studium der großen Meister der Erziehungskunst; denn sie sind die konkreten Verkörperungen des pädagogischen Genius in der Geschichte. Aus der Anschauung und dem Studium ihres Seins und Tuns können wir daher erkennen, was den rechten Lehrer und Erzieher macht. Das muß ein Antrieb mehr sein für den Pädagogen, Goethes Persönlichkeit, in der das Wesenhafte des Erziehertums so bedeutsam in die Erscheinung tritt, zu ergründen und zu verstehen zu suchen.

In der immer reineren Gewinnung und Formung seiner eigenen Natur, in der immer vollkommeneren Gestaltung seines Ideals wurzeln auch seine pädagogischen Anschauungen. Was im Laufe seines Seins und Sichwandelns ihm als das eigentlich Erstrebenswerte aufging, was er als Ziel menschlichen Strebens erkannte, welche Wege er zu diesem Ziel hin zu erblicken meinte, das drückt sich am klarsten aus in den Bildern, die er von der Erziehung entworfen hat. Aber so bedeutsam auch diese Erziehungsideen sind, Goethes Wesensart offenbart sich noch mehr, wie wir oben gesehen haben, in seiner praktischen Betätigung, und gerade für den Erzieher bildet die Praxis den Prüfstein für alle Theorie. Leben bedeutet für Goethe wirken, dienen, mit allen Kräften, an jedem Platze; daher sucht er sich auszuleben, aber nicht wie ein Genießer, der recht viele Lust, grobe oder feine, mitnehmen will, sondern wie ein verantwortungsbewußter Gottsucher und Kulturträger.

In seiner Gedächtnisrede auf Goethe sagt der Kanzler v. Müller: „Zu kräftiger Förderung lebensfrischer Tätigkeit mit Vorliebe geneigt, konnte er in seiner Nähe kein Talent, keine nützliche Fertigkeit gewahren, die er nicht ermuntert, angeregt, durch Rat und Tat unterstützt hätte.“ Es geht durch sein ganzes Leben ein ausgeprägt erzieherischer Zug; immer mußte er jemand haben, mit dem er lernen, arbeiten und wachsen, dem er seine zunehmenden Kenntnisse mitteilen konnte. Sein Bildnertrieb war ein Urtrieb wie der künstlerische Gestaltungsdrang; er gehört zu seinem Charakter und zu seinem Schicksal. In der „Zueignung“ sagt Goethe daher auch von sich selbst:

„Für andre wächst in mir das edle Gut,
Ich kann und will das Pfund nicht mehr vergraben!
Warum sucht' ich den Weg so sehnsuchtsvoll
Wenn ich ihn nicht den Brüdern zeigen soll?“

Sein Umgang mit Menschen ist getragen von einem mannigfach abgestuften Willen zu belehren, zu erziehen und zu bilden. In jedem Gegen-

über spürte er mit feinem Instinkt den Keim von Bildungsmöglichkeiten, in die sein erzieherischer Trieb einsetzen könnte. Dieser Bildnertrieb brach unter allen Arbeiten, auch auf scheinbar vom pädagogischen Gebiet weit abliegenden Strecken, immer wieder durch. Als man ihm in Weimar ganz andere Ämter übertragen hatte, kam doch der Lehrer immer wieder zum Vorschein. Als Direktor der Hofbühne gründete er eine Theaterschule, und wie er sich um die Bildung der Theaterkinder bemühte, zeigt sein Gedicht, „Euphrosine", das dem Andenken Christiane Neumanns gewidmet ist, dem „liebenswürdigsten, natürlichsten Talent", das Goethe „um Ausbildung anflehte", und das sich unter seiner Leitung rasch zur geschätztesten und gefeiertsten Künstlerin entwickelte, aber nach kurzem Eheglück starb.

Später besuchten ihn alle Wochen einmal die Herzoginnen und ihre Hofdamen, und Goethe trug ihnen vor, was er Neues hatte; er empfand dieses Unterweisen anderer selbst als eine heilsame Nötigung zu aufmerksamer Betrachtung und klarer Darstellung. Von seinen Zuhörern wissen wir und beobachten es auch in der Unterweisung der verschiedenen Kinder, denen er sich widmete, daß er ein außerordentliches didaktisches Geschick besaß, auch das Schwierige allen klar und faßlich zu sagen. Bevor ihm im eigenen Hause Familienglück erblühte, waren es die Söhne aller seiner Freunde, die unmittelbar oder mittelbar seinen bildenden Einfluß erfuhren, ja an dem jungen Fritz v. Stein wurde er zum eigentlichen Erzieher. Bevor wir aber Goethe als Kinderfreund betrachten, wollen wir sein Verhältnis zu den Erwachsenen näher ins Auge fassen.

Vor allem wurde Goethe der Erzieher des jugendlichen Landesherrn selbst. Wie viele andere Personen hat auch der Herzog Karl August den Prozeß der Selbstvervollkommnung an Goethes Seite durchgemacht, und Goethe fühlte als der ältere Freund lebhaft die erzieherische Verpflichtung, die ihm aus der Hingabe des fürstlichen Jünglings erwuchs. Er sagte später zu Eckermann, als das Gespräch auf das Gedicht „Ilmenau" kam: „Er war damals sehr jung; da ging es freilich etwas toll mit uns her: Er war ein edler Wein, aber noch in wilder Gärung. Er wußte mit seiner Kraft nicht wo hinaus, und wir waren oft sehr nahe am Halsbrechen. Auf Parforcejagden über Hecken und Gräben und durch Flüsse und bergauf, bergein, tagelang sich abarbeiten und dann nachts unter freiem Himmel kampieren, etwa bei einem Feuer im Walde, das war nach seinem Sinn. Ein Herzogtum ererbt zu haben, war ihm nichts, aber hätte er sich eins erringen, erjagen und erstürmen können, das wäre ihm etwas gewesen." Goethe fügt dann hinzu: „Doch aus dieser Sturm- und Drangperiode hatte sich der Herzog bald zu wohltätiger Klarheit durchgearbeitet, so daß ich ihm zu seinem Geburtstage im Jahre 1783 an diese Gestalt seiner früheren Jahre wohl erinnern mochte. Ich leugne nicht, er hat mir anfänglich manche Not und Sorge gemacht. Doch seine tüchtige Natur reinigte

sich bald zum besten, so daß es eine Freude war, mit ihm zu leben und zu wirken."

Was dem jugendlichen Fürsten, der noch in vollem Gärungsprozeß begriffen war, vor allem fehlte, das war die Kraft der Selbstbeherrschung und Selbstbeschränkung, jene Eigenschaften, die wir Goethe so mit allem Ernst sich selbst anerziehen sehen, wie er z. B. in seinem Tagebuch vom 13. Mai 1780 schreibt: „Es offenbaren sich in mir neue Geheimnisse ... In meinem jetzigen Kreise habe ich wenig, fast keine Hinderung außer mir. In mir noch viele. Die menschlichen Gebrechen sind rechte Bandwürmer, man reißt wohl einmal ein Stück los, nur der Stock bleibt immer sitzen. Ich will doch Herr werden. Niemand als wer sich ganz verleugnet, ist wert zu herrschen und kann herrschen." Daß auch der Herzog an seinem Teile sich so erziehe, ist sein innigster Wunsch, und Goethe suchte den jugendlich wilden und rücksichtslosen Geist mit allen Mitteln, die sein feiner pädagogischer Genius ihm eingab, zu dämmen und zu dämpfen, und es macht seiner Kunst alle Ehre, auf wie mannigfaltige Weise er das erstrebte und endlich auch erreichte.

Wo es ohne Gefahr geschehen konnte, ließ er die überschäumende Kraft sich austoben; ja er machte selber das ausgelassene Treiben zum Teil mit, einmal um dem Fürsten zu beweisen, daß er einer kraftvollen Jugend nicht nur geistig, sondern auch körperlich gewachsen sei in Ausdauer und Gewandtheit — denn nur so konnte er sicher sein, daß sein fürstlicher Freund und dessen Kavaliere den unbedingten Respekt vor ihm haben würden, den er um der großen Ziele willen, die er mit dem Herzog verfolgte, gebrauchte — und sodann wollte er allenthalben zugegen sein, um zu jeder Zeit, die „Zügel dem unbändigen Jüngling über den Hals werfen zu können und die überschäumende Kraft nicht zum Verderben von Fürst und Land ausschreiten zu lassen" (Bielschowsky).

Goethe tat aber noch mehr. Er, der den Wert des Wanderns aus den Lobpreisungen seines Vaters und aus eigener Erfahrung so wohl kannte, führte auch den Herzog auf Reisen. „Jetzt bin ich daran, das Land nur kennenzulernen", schreibt Goethe 1776 an seine Freundin Johanne Fahlmer; „das macht mir schon viel Spaß. Und der Herzog kriegt dadurch auch Lust zur Arbeit." Dabei zeigte er ihm im Gewande des Anmutigen das Nützliche und lehrte ihn, die Kräfte auf ein enges Gebiet zu konzentrieren und hier wirkliche Werte zu schaffen.

In Briefen an den Herzog spricht sich zuweilen in geradem Tone die Erziehung aus, die er sich vorgenommen: „Hernach habe ich noch eine Lektion für Sie! — Da ich so auf dem Wege über Ihre allzu große Hitze bei solchen Gelegenheiten dachte, dadurch Sie mir im Fall sind, wo nicht was Unrechtes, doch was Unnötiges zu tun und Ihre eigenen Kräfte und der Ihrigen vergebens anspannen ..."

Ein Brief vom 26. Dezember 1784 zeigt die kluge Art, wie Goethe den

Herzog zu gewinnen sucht für Maßnahmen, die seine Jagdleidenschaft einschränken sollten: „Die in den Ettersberg gesetzten Wildschweine haben in der Umgegend furchtbaren Schaden angerichtet, über den sich nun alle Welt beklagt; aber," sagt Goethe, „die Menge schreibt Ihnen nicht das Übel zu, andere gleichsam nur ungern, und alle vereinigen sich darin, daß die Schuld an denen liege, die, statt Vorstellungen dagegen zu machen, Sie durch gefälliges Vorspiegeln verhinderten, das Unheil, das dadurch angerichtet worden, einzusehen. Niemand kann sich denken, daß Sie durch eine Leidenschaft in einen solchen Irrtum geführt werden könnten, um etwas zu beschließen und vorzunehmen, was Ihrer übrigen Denkens und Handelns Art, Ihren bekannten Absichten und Wünschen geradezu widerspricht." Nachdem er so das Lob des Fürsten gesungen, spricht Goethe seine eigentlichen Wünsche aus: „Ich habe Sie so manchem entsagen sehen und hoffe, Sie werden mit dieser Leidenschaft den Ihrigen ein Neujahrsgeschenk machen . . ."

Ein andermal mahnt er ihn in zarten poetischen Versen ohne schulmeisterliche Aufdringlichkeit im Rückblick auf die Vergangenheit und in Hoffnung auf die Zukunft:

„So mög, o Fürst, der Winkel deines Landes
Ein Vorbild deiner Tugend sein!
Du kennest lang' die Pflichten Deines Standes
Und schränktest nach und nach die freie Seele ein.
Der kann sich manchen Wunsch gewähren,
Der kalt sich selbst und seinem Willen lebt.
Allein wer andre wohl zu leiten strebt,
Muß fähig sein, viel zu entbehren."

Immer mehr suchte Goethe den Herzog umzustimmen: „Ich denke des Tages hundert Mal an den Herzog und wünsche ihm den Mitgenuß so eines Lebens (wie er, Goethe, es selbst führte); aber den rechten, leckeren Geschmack davon kann er noch nicht haben, er gefällt sich noch zu sehr, das Natürliche zu etwas Abenteuerlichem zu machen, statt daß es ihm erst wohl tut, wenn das Abenteuerliche natürlich wird." Es traten daher noch häufig Rückschläge ein, und Goethe mußte auch bei andern beobachten, daß es nicht leicht ist, zu jener freien und schönen Menschlichkeit durchzudringen, die ihm auch als Ideal der Fürstenerziehung vorschwebte. Er mußte sehen, wie seine „Herzoglichkeit" der natürlichen, schön menschlichen Entwicklung entgegenstand und wie er die rechte Bahn, die er oft nur ahnte, erst durch Kampf mit sich selbst gewann. In solche Selbstläuterung einzugreifen, wäre ein schwerer pädagogischer Fehler gewesen; aber die Arbeit aufzugeben, wie ihm von anderer Seite geraten ward, das ging gegen Goethes Natur. Im Jahre 1781 richtete er jenen denkwürdigen Brief an seine Mutter, worin er ihre und der Freunde Befürchtungen über seine Lage zurückweist und u. a. sagt: „Unverant-

wortlich wäre es gegen mich selbst, wenn ich zu einer Zeit, da die gepflanzten Bäume zu wachsen anfangen und da man hoffen kann, bei der Ernte das Unkraut von dem Weizen zu sondern, aus irgendeiner Unbehaglichkeit davonginge und mich selbst um Schatten, Früchte und Ernte bringen wollte."

Aber wir sehen Goethe nun öfter, nachdem die gelegentlichen Lektionen und ernsten Ermahnungen wenig Aussicht mehr auf nachhaltige Wirkung boten, auf den Ausdruck der eigenen Meinung verzichten und das Verfahren zu bevorzugen, das den guten Kern in dem Herzog und die geistigen Interessen stärkt gegen die Launen und Ausbrüche der Natur. Goethe belebte den Sinn und die Liebe, um der Sache selbst willen zu wirken; vor allem flößte er ihm nach und nach höhere Interessen ein und den Trieb nach vorwärts und aufwärts und dämmte damit die niedern sinnlichen und selbstischen Triebe des Fürsten mehr und mehr von selbst ein. Hier war eher auf Erfolg zu hoffen; des Herzogs Geist war weit genug, um manche Gebiete der Kunst und das ganze Reich der Natur zu umfassen, und Goethe gerade der rechte Mann, das innere Bedürfnis der Menschen zu erhöhen und ihnen eine große Idee von sich selbst zu geben. Neigung und Liebe zu Kunstgegenständen hatte Goethe bald in ihm anzuregen und zu unterhalten gewußt, so daß auch der Herzog mit Eifer sein Sammlerinteresse betätigte; auch für seine Forschungen auf dem Gebiete der Natur wußte Goethe ihn zu gewinnen.

Bald schloß sich dann auch der Fürst aufs innigste an Goethe an und nahm an allem, was der Dichter und der Forscher trieb, den regsten Anteil. „Er saß ganze Abende bei mir in tiefen Gesprächen über Gegenstände der Kunst und Natur und was sonst allerlei Gutes vorkam," sagt Goethe zu Eckermann. „Wir saßen oft bis tief in die Nacht hinein, und es war nicht selten, daß wir miteinander auf meinem Sofa einschliefen." Der Herzog hat selber jederzeit dankbar anerkannt, daß Goethe einen überaus segensreichen Einfluß auf ihn gehabt und das „Gedenke zu leben!" ihm als leitenden Gesichtspunkt für das Erdendasein tief eingeprägt habe. In dem Glückwunsch, den er Goethe bei der fünfzigsten Wiederkehr des Tages seines Einzuges in Weimar aussprach, bezeichnete er es als die höchste Zierde seiner Regierung, Goethe gewonnen zu haben, dessen umsichtigem Rat, dessen lebendiger Teilnahme und stets wohlgefälliger Dienstleistung er den glücklichen Erfolg der wichtigsten Unternehmungen zu danken habe.

Aber Goethe hat nicht nur den Herzog erzogen, sondern auf alle, die längere oder kürzere Zeit mit ihm verkehrten, durch die Wucht seiner Persönlichkeit und die Macht seines Beispiels, durch sein kluges Wort und die Offenheit und Lauterkeit seiner Gesinnung, einen veredelnden und bildenden Einfluß ausgeübt. Im Juli 1776 schreibt Goethe an Kestner: „Ich habe so vielerlei von Stund' zu Stund', das mich herumwirft;

ehemals waren's meine eigenen Gefühle, jetzt sind's neben denen noch die Verworrenheiten anderer Menschen, die ich tragen und zurechtlegen muß." Wir erfahren z. B. aus den Mitteilungen des Kanzlers v. Müller (Goethe in seiner praktischen Wirksamkeit), daß der Zauber seiner imposanten Persönlichkeit sich namentlich unter seinen dramatischen Jüngern geltend machte, wenn er streng und ernst in seinen Forderungen, rasch und freudig das Gelingen anerkennend, das Kleinste wie das Größte beobachtend, schon mit seinem ermunternden Blick, seinem wohlwollenden Wort oft Unglaubliches leistend, ohne pedantisch zu verfahren, seiner Umgebung und seinen Gehilfen „einen eigentümlichen Stempel aufdrückte." Und an jungen, empfänglichen, leicht lenkbaren und bildsamen Gemütern mußte sich diese Wirkung wahrhaft elementar erweisen, wenn wir bedenken, daß Goethe, wie Schiller bei seinem Eintritt in Weimar bald bemerkte, alle „Menschen, die sich zu seinem Zirkel zählen, gemodelt" hat.

Dazu hat er einer ganzen Reihe von Personen aus seinem Freundeskreis auch mittelbar als Lehrer und Erzieher, als Berater in Erziehungsangelegenheiten zur Seite gestanden. Besonders waren es die Söhne seiner Freunde, die mittelbar oder unmittelbar in Fragen des Unterrichts und der Bildung seinen fördernden Einfluß erfuhren. Das mag an ein paar Beispielen gezeigt werden; die ganze Fülle der Anregungen und Förderungen, der Belehrungen und Ermunterungen, die von ihm ausgegangen, lassen sich kaum ahnen, geschweige denn in Worte fassen. Den Sohn seines Freundes Knebel unterstützte er beim Zeichnen, in dieser von Goethe so sehr geschätzten und als die „sittlichste aller Fähigkeiten" bezeichneten Kunst. Neben Mercks Kindern, mit denen sich Goethe in Darmstadt viel zu schaffen gemacht, und Lavaters Knaben, sind es namentlich die Kleinen des Herderschen Hauses, deren er sich annimmt. Trotz der mannigfachen Verstimmungen, die das Ehepaar Herder hervorrief, hielt doch Goethe die freundlichen Beziehungen zu den Kindern aufrecht. Er besorgte ihnen, was der Richtung ihrer Interessen und Liebhabereien entsprach. Auch die Söhne seines Freundes Jakobi begleitete er mit seiner pädagogischen Teilnahme; besonders als der jüngere Max als Student in Jena war, hat ihn Goethe öfter beraten, ihn zu sich gebeten, den Eltern Bericht erstattet und alles getan, um den jungen Menschen zu ermuntern und zu fördern. Über den älteren Georg, der sich nicht nach den Wünschen seiner Eltern entwickelte, schrieb er an den Vater: „Von Deinem Georg habe ich immer das Beste gehofft und war unzufrieden mit Euch, daß Ihr immer unzufrieden mit dem Knaben wart. Ein Blatt, das groß werden soll, ist voller Runzeln und Knittern, ehe es sich entwickelt; wenn man nicht Geduld hat und es gleich glatt haben will wie ein Weidenblatt, dann ist's übel." Darum solle man die Jugend gewähren lassen, sie hafte nicht lange an falschen Maximen, das Leben

reiße sie oder lenke bald von ihnen los. Aber alles sei gewonnen, wenn sie das, was sie tut, mit Munterkeit und Selbstgefühl tue. Freudigkeit sei die Mutter aller Tugenden.

So verfuhr er noch mit mehreren Söhnen und Angehörigen von Verwandten und Bekannten, die sich alle seines Rates und seiner Empfehlungen bedienten, und er arbeitete an der Entwicklung und Bildung eigentlich aller Kinder, mit denen er in Beziehung trat, von den Fürstenkindern herab bis zu den Söhnen der Tagelöhner. Die Urteile und Charakteristiken, die Goethe von den jungen Leuten gibt, machen seiner psychologischen und physiognomischen Beobachtungskunst alle Ehre, und daß es ein echt pädagogischer Geist ist, aus dem sie hervorgehen, enthüllt er selbst, wenn er einer Beschreibung die Worte hinzufügt: „Wäre es nicht die Neigung und das Verständnis zu diesen jungen Leuten, so würde schon die Neugierde, wie ein solches Phänomen sich auflösen kann, mich aufmerksam machen."

Am genauesten sind wir unterrichtet über Goethes Erzieherarbeit an dem jungen Fritz von Stein, dem Sohn seiner Freundin, den er sogar zwei Jahre bei sich im Hause hatte und erzog. Goethe liebte wohl zunächst Charlotte in dem Knaben. Aber dauernder und unveränderlicher als seine Liebe blieb das pädagogische Interesse; als die Liebe erloschen und eine Erkaltung der Freundschaft eingetreten, blieb die erzieherische Liebe zu Fritz bestehen, ja Goethe wußte sie auch allmählich der Mutter einzuflößen und ein schönes und wahres Erzieherverhältnis mit allen echten Zügen der Pietät herzustellen. In den späteren Jahren blieb Fritz das Band, das den Bruch zwischen Goethe und Charlotte nicht zur völligen Entfremdung werden ließ. In peinlichen Augenblicken gezwungener und verlegener Situationen, wie sie bei zufälligem Zusammentreffen in der ersten Zeit nicht zu vermeiden waren, gab seine Person einen willkommenen Gegenstand der Unterhaltung, und das dauernde Interesse, das Goethe an seinen Studien und der weiteren Ausbildung, an der Einführung des jungen Beamten in den praktischen Verwaltungsdienst, an seiner Stellung zum Herzoglichen Hause nahm und durch freundliche Teilnahme, Ratschläge und wirksames Eingreifen in die oft recht unsicheren Verhältnisse bestätigte, konnte nicht verfehlen, den Zugang zum Herzen der Mutter wieder zu öffnen. Sie mußte zugeben, daß Goethe es gut mit ihm und ihr meine.

Ein Kind lieben hieß aber bei Goethe zugleich, für seine Entwicklung und Bildung besorgt sein. „Für Peter will ich sorgen", wiederholt er immer wieder in seinen Briefen an Kraft in Ilmenau, dem er einen Schützling zur Unterweisung übergeben hatte. Seine Liebe zu Fritz von Stein äußerte sich zunächst darin, daß er sooft und soviel wie möglich mit ihm zusammen zu sein wünschte, sein pädagogisches Interesse aber darin, daß er, ganz entsprechend der Wertschätzung, die er für das

Reisen als Bildungsmittel hegte, den Knaben möglichst oft auf seinen Fahrten und Wanderungen mitnahm. Goethe hatte zu seinem Zögling ein durchaus unmittelbares Verhältnis hergestellt. Im Herbst 1781 nahm er ihn mit auf seine Reise an den Dessauer Hof, zur Leipziger Messe; er war mit ihm im Harz, besuchte die Roßtrappe, das Bodetal, die Baumannshöhle. Vom Harz fuhr er mit ihm nach Halberstadt, nach Göttingen und weiterhin nach Kassel und Wilhelmshöhe. Später schickte er ihn für einige Wochen zu Frau Rat nach Frankfurt. So führte ihn Goethe in die Welt ein. Auch auf seinen täglichen Spaziergängen und Fahrten in die nähere und weitere Umgebung von Weimar ließ er sich von seinem kleinen Fritz begleiten. Sie botanisierten zusammen, untersuchten Gesteine und Gesteinslagerungen, stellten Farbenbetrachtungen an, gingen ins Bergwerk, und Goethe versäumte keine Gelegenheit, seinen Zögling dahin zu führen, wo es etwas zu sehen und zu hören gab. Wie er auf den zahlreichen Ausflügen und Wanderungen die Anschauungen und Begriffe seines Zöglings erweitert hat, ist kaum abzuschätzen; verstand er doch wie kaum ein zweiter zu reisen, und war es doch nach Riemers Zeugnis ein hoher Genuß, mit dem Dichter unterwegs zu sein.

Als Goethe den Knaben dauernd zu sich genommen hatte, beschäftigte er ihn auch in Haus und Garten; denn Lernen sollte mit handelnder Betätigung verbunden sein, und die Jugend sollte nicht bloß passiv empfangen, sondern ihren Bildungsbesitz selbsttätig sich erwerben; das ersehen wir an dem Lehrplan der „Pädagogischen Provinz", und wir sehen es an der Art, wie Goethe seinen Zögling Fritz rechnen lehrte bzw. im Rechnen übte, indem er ihn mit der Führung seiner Rechnungen und Wirtschaftsbücher betraute. Als später der Architekt des Schlosses, Baumeister Arends, in Weimar weilte, nutzte Goethe auch dieses Ereignis für die Bildung seines Zöglings aus. Wer möchte den Reichtum der Anregungen und den ganzen Bildungsgewinn ermessen, der dem Knaben aus dem Zusammenleben mit einem so allseitig interessierten Lehrer erwuchs, zumal bei der innigen Freundschaft, die beide verband: Natur und Menschenleben mit den Augen, im Sinne und Geist eines so weit- und tiefblickenden und aus dem eigenen Reichtum so gerne mitteilenden Mentors sehen, verstehen und beurteilen lernen, das mußte höhere Bildung geben, als eine Schule sie hätte geben können.

Die Tage vergehen Goethe einsam, wenn der Knabe nicht bei ihm ist; muß er Reisen unternehmen, auf denen ihn Fritz nicht begleiten kann, so empfindet er ein herzliches Bedauern darüber, daß er ihn zurücklassen muß; um so mehr freut er sich dann über ein Briefchen von seinem Liebling. In den Antworten tritt neben anderm immer auch Goethes pädagogisches Denken zutage, das namentlich in Bemerkungen zu Fritzens Handschrift sich äußert.

Wie ernst es ihm um die gewissenhafte Erfüllung der freiwillig über-

nommenen Erzieherpflichten war, beweisen die Briefe, die Goethe in jenen Jahren an die Mutter des Kindes geschrieben hat. Die Sorge um Fritz und das Gefühl der ihm und seiner Mutter gegenüber eingegangenen Verantwortung, ließen ihn z. B. in Italien nicht recht zur Ruhe kommen: „Meine größte Sorge, die ich zu Hause habe, ist Fritz. Er tritt in die Zeit, wo die Natur sich zu regen anfängt und wo leicht sein übriges Leben verdorben werden kann." Seinem vertrauten Gehilfen daheim empfiehlt er dann, sich Fritzens anzunehmen, ihm einigen Unterricht zu geben, seine Fähigkeiten zu prüfen und überhaupt zu sehen, „wo sein Gemüt hinaus will."

In Italien fehlte Goethe niemand so sehr als sein kleiner Freund; schon auf der Hinreise kommt die Sehnsucht nach ihm, das Bedauern, ihn nicht mitgenommen zu haben, zu lebhaftem Ausdruck. „Fritzen wünsch ich hundertmal zu mir", schreibt Goethe aus der Fremde. „Möcht ich doch Fritzen mitgenommen haben!" so klingt es immer wieder in seinen Briefen an Frau v. Stein. Und an Fritz selbst schreibt er: „Wie sehr es mich verlangt, etwas auch von Dir zu wissen, kannst Du denken, da Du weißt, wie lieb ich Dich habe. Oft tut es mir im Herzen weh, daß Du nicht bei mir bist, da ich so viele und so merkwürdige Gegenstände täglich betrachte." In dem Bestreben, alles Gute, Neue und Merkwürdige mit Fritz zu genießen, schildert er ihm in Briefen aufs ausführlichste, was er dort sah und erlebte, das Weihnachtsfest in St. Peter, die Chorherren, die Frühmetten, das Christkind auf silberverzierter Wiege, das Hochamt usw. Dabei weiß Goethe mit großem pädagogischen Geschick und feinstem Gefühl das auszuwählen, was für den 14- oder 15jährigen Knaben zu wissen dienlich war. Wenn er z. B. über das große Pferd von Troja, die heraussteigenden Griechen, die Flucht des Äneas und von der brennenden Stadt erzählte, oder über das Meer und das Petersfest, wobei das Volk auf den Straßen die ganze Nacht singe, auf der Zither spiele und jauchze, so waren das lauter Dinge, die Fritz interessieren mußten.

Ebenso wurden Herders Kinder bedacht. Goethe schildert ihnen Land und Leute und sein Leben und Treiben. Was er den Kindern mitbringen soll, überlegt er schon beim ersten römischen Aufenthalt. Er fragt darum bei Frau v. Stein an: „Weißt Du, was Ernst Freude macht ungleichen den kleinen Herders?" Oder er schreibt an Herder: „Die Kinder sollen mir schreiben, was ich ihnen mitbringen soll." Durch zurückreisende Bekannte erhielten die Kinder einstweilen schon einige Steinchen und Scherben zum Spiel. Daß bald Lava vom Vesuv, bald Sepia und andere Dinge an die Kinder in Weimar abgingen, war ein weiteres Zeichen von Goethes Neigung zur Belehrung; sogar mit dem Äußeren seiner Briefe weiß er belehrende Zwecke zu verbinden: er sigelt mit merkwürdigen Steinchen und läßt Fritz archäologische Studien daran machen.

Auch als Goethe aus Italien zurückgekommen war und Frau von Stein

ihren Sohn wieder zu sich genommen hatte, hörte Goethes Interesse an seinem Schützling nicht auf; er ebnete ihm auch späterhin noch die Wege zu weiterer Ausbildung und zu seinem Fortkommen. Als Fritz in Jena studierte, blieb Goethe in enger Beziehung zu ihm, unterhielt sich mündlich und schriftlich mit ihm über wissenschaftliche und praktische Arbeiten und suchte auf seinen Studiengang einzuwirken; und als der junge Stein 1797 zur weiteren Ausbildung zur Handelsakademie nach Hamburg ging, gab ihm Goethe u. a. den Rat, das „große Leben und Treiben um ihn her aufmerksam zu betrachten und sich dadurch über tausend Dinge am besten belehren zu lassen." Seine weiteren Studien in England, Preußisch Polen und Breslau begleitete Goethe mit den besten Wünschen und Ratschlägen; auch ließ er sich von seinem Schützling dauernd Bericht erstatten. Er half ihm auch auf seiner weiteren Laufbahn. In einem Briefe von 1807 schrieb er über den jungen Stein, der ihn von Schlesien aus, wo er in preußischen Diensten stand, in Jena besuchte: „Die Gegenwart des lieben Breslauer Freundes hat uns allen sehr viel Freude gemacht, und der Wunsch, ihn länger hier zu behalten, ist allgemein geblieben. Er hat mich durch sein gutes, natürliches, festes, verständiges und heiteres Wesen sehr erquickt und mir aufs neue gezeigt, daß die Welt nur ist, wie man sie nimmt." Die zahlreichen Briefe Goethes an den Jüngling und Mann enthalten noch manchen köstlichen Beweis wahrhaft väterlicher Gesinnung.

Wenn wir nun fragen, welchen Erfolg Goethes Erziehungsarbeit hatte, so spricht er sich zum Teil schon in den eben vernommenen Worten des Dichters selbst aus. Doch hören wir weiter darüber auch des Zöglings eigenes Urteil, wie er es in seinen biographischen Angaben hinterlassen hat: „Im ersten Jahre meiner Geburt kam Goethe nach Weimar, dem ich ein gut Teil dessen, was in meiner Jugend für mich geschehen, verdanke, und den ich vorzüglich geliebt habe ... Kästner (der Hofmeister) wurde von mir sehr gefürchtet, doch eigentlich nicht geliebt, wovon einige frühere harte Strafen und ein etwas launiges Betragen die Ursachen sein mochten. Mit vollem Herzen dagegen hing ich an meiner Mutter und fast mehr noch an Goethe, der zu jener Zeit fast täglich meiner Eltern Haus besuchte, und mir mit Liebe, Ernst und Scherz, so wie es nötig war, begegnete, so daß ich sein Betragen gegen Kinder als ein Muster dieser Art betrachtete ... Ich war etwa neun Jahre alt, als mich Goethe zu sich in sein Haus nahm, welche ich die glücklichste Periode meiner Jugend nennen darf. Die Liebe, mit der er meine mannigfachen Wünsche erfüllte, suchte ich durch Anstrengung zu verdienen ..."

Und wie urteilten die Freunde? Schiller schrieb an Körner, als der junge Stein 1795 über Dresden nach Schlesien reiste: „Der junge Herr von Stein wird dich nächstens besuchen ... Ihr werdet einen jungen Mann von Kenntnis und einen trefflichen Menschen in ihm finden. Mir ist Stein

immer eine sehr wohltätige Natur gewesen, und er hat mich zuweilen ordentlich mit dem, was man Genialität nennt, entzweit, weil er, ohne Spur davon, so gut und so schätzbar ist.“ Körner aber berichtete an Schiller: „Stein war hier und hat uns recht angenehme Empfindungen gemacht. In seinem Wesen ist ein gewisses Ebenmaß, das dem Gefühl wohltut. Er ist natürlich, unbefangen, heiter, verständig, ohne auszeichnende Fähigkeiten zu verraten, empfänglich ohne Spuren des Enthusiasmus, aber doch mit Wärme. Ich habe ihn als pädagogisches Kunstwerk aufmerksam betrachtet.“ Goethe legte Gewicht auf das Urteil der Freunde, wie aus Schillers zweitem Brief an Körner hervorgeht, wo es heißt: „Goethe interessiert auch, was Du von Stein und seiner Erziehung sagtest; Goethe habe ihn eigentlich ganz erzogen und sich dabei vorgesetzt, ihn recht objektiv zu machen.“

Dieses Ebenmaß und das Wohltuende seines Wesens, das die Freunde an ihm rühmten, schätzte auch die Herzogin ganz besonders, und um dieser Eigenschaften willen hätte sie ihn gern zum Begleiter des Erbprinzen gehabt. Daß er sich allgemeiner Achtung um seines Wesens und seiner liebenswürdigen Eigenschaften willen erfreute, fand auch Frau v. Stein, als sie ihren Sohn in Schlesien besuchte. Und über Goethes Erziehungswerk urteilte sie schon 1783 in einem Briefe an ihre Schwägerin: „Goethe hat Fritz zu sich genommen und benimmt sich so verständig und gütig in seiner Erziehung, daß man von ihm lernen kann. Er ist von den wenigen, die Rousseaus inneren Sinn der Erziehung zu fassen wissen.“

Später übernahm Goethe mit besonderer Sorgfalt die Erziehung seines eigenen Sohnes. Der Kreislauf aller jener vorsorgenden und erzieherischen Maßregeln, mit denen er sich früher um Fritz v. Stein und August Herder bemüht, wiederholte sich nun dem eigenen Kinde gegenüber; alles, was in seinem Kreise webte, wurde um den Sprößling „herumgelagert.“ Goethe nahm ihn mit auf Reisen und freute sich, daß sein Kind die Gegend, an der „er sich seit zwanzig Jahren müde gesehen und gedacht, mit frischem kindlichem Sinn wieder auffaßte, alle Gegenstände, Verhältnisse, Tätigkeiten mit neuer Lebenslust ergriff und viel entschiedener, als mit Worten hätte geschehen können, durch die Tat aussprach, daß dem Abgestorbenen immer etwas Belebtes folge und der Anteil der Menschen an dieser Erde niemals erlöschen könne.“ Den Umfang der Bildungsgelegenheiten hat Goethe möglichst weit gezogen; vor allen Dingen den Sohn, wie früher den jungen Stein, möglichst oft mit sich in die freie Natur und in fremde Gegenden genommen. Wenn sich diesmal der Erfolg nicht in dem gleichen Maße einstellte, so ist das wohl u. a. darin begründet, daß das Kind von der Mutter Seite her erblich belastet war und daß andererseits Goethe selbst bei der Erziehung seines Sohnes in den Fehler seines Vaters verfiel und dem verständigen Wort von Hermanns Mutter, „daß

wir die Kinder nach unserm Sinn nicht formen können", zuwiderhandelte und auch dem Herangewachsenen keine Freiheit in der Wahl des Berufes und einer Lebensgefährtin ließ.

Wenn wir rückschauend Goethes erzieherische Tätigkeit noch einmal überblicken und uns fragen, worin ihre großen Erfolge begründet sind, so können wir kurz sagen, daß Goethe restlos die ersten und bedeutsamsten Bedingungen erfüllte, die an einen Erzieher zu stellen sind: Wer eine so überwältigende Individualität besitzt, daß jede fremde davor förmlich erlischt, wer so an seiner eigenen Bildung arbeitet, daß ihm das Leben selbst als eine große Erziehungsaufgabe erscheint, und wer andererseits eine so ausgesprochene Liebe zu allem besitzt, was Menschenantlitz trägt, wessen Natur zeitlebens in Offenheit, Glaube und Frohsinn der kindlichen verwandt bleibt, so daß sich ihm die Seelen der andern wie von selbst öffnen, und wer sich mit unwiderstehlichem Drange zur Mitteilung und Belehrung, zur Anregung und Förderung seiner Mitmenschen hingezogen fühlt, der ist der geborene Erzieher.

* *

Übung und Wiederholung im Rahmen des Arbeitsunterrichts.

Von Wilhelm Schlechtweg.

Wenn Benno Kern in seinem Aufsatz, der den in unserer Überschrift angegebenen Gegenstand behandelt (Nr. 4 Jahrgang 1931 dieser Zeitschrift) auch von vornherein eine Kritik ablehnen möchte, „die auf Grund grundsätzlicher oder theoretischer Erwägungen von Utopien spricht" und „nur durch Erprobungen und Erfahrungen in der Unterrichtspraxis widerlegt werden" möchte, so glaube ich doch, daß er einer sachlichen Kritik zugänglich sein wird, die zwar nicht im Anschluß an die Erprobung seiner Vorschläge, aber doch wenigstens auf Grund allgemeiner Erfahrungen und besonderer Versuche, die in ähnlicher Richtung liegen, erfolgt. Die allgemeinen Erfahrungen sammelte ich in fast 25 jähriger Unterrichtstätigkeit, die besonderen Versuche stellte ich vor etwa 10 Jahren in Anlehnung an das auch von Kern empfohlene Werk von Meumann über „Ökonomie und Technik des Gedächtnisses" an.

Gern gebe ich zunächst zu, daß Kern vieles von dem, was er als Begründung seiner Forderungen vorausschickt, durchaus richtig gesehen hat. Man kann schlechterdings ohne ein mehr oder minder umfangreiches Wissen nicht auskommen, darf Übungen zwecks Erziehung der Schüler zur Urteils- und Kritikfähigkeit nicht treiben, „wenn die festen Wissenstatsachen schwanken oder fehlen, die doch die allein sicheren Unterlagen jedes Urteilens, Vergleichens und Kritisierens bilden," und auch wird sich die Schule in ihren Zielen immer — in welchem Grade sei hier dahingestellt — nach den Erfordernissen des wirtschaftlichen, industriellen und technischen Lebens zu richten haben. Auch entspricht die Behauptung gewiß den Tatsachen, daß allgemein Klagen über den Mangel an positiven Kenntnissen der heute von der Schule ins Leben tretenden Schüler laut werden. Daß der

Verfasser ebenfalls die vorliegende Gefahr der Überbürdung mit Sorge wahrnimmt, zeigt, daß er dem Arbeitsunterricht grundsätzlich nicht ablehnend gegenübersteht, wie dies außerdem aus manchen anderen Bemerkungen hervorgeht. Der häufige Abstand zwischen den Forderungen der „Richtlinien" betreffs der Einführung in die Arbeitstechnik — auch für die häuslichen Aufgaben — und der Durchführung dieser Forderungen im Alltagsunterricht ist zweifellos auch richtig gesehen. Selbst in dem Verlangen nach stärkerer Beachtung einer „Ökonomisierung" der Lernarbeit befinde ich mich mit dem Verfasser durchaus im Einklang, allerdings nur so weit, als es sich um das eigentliche Memorieren handelt.

Wenn somit Kern bei seiner Forderung und in seinen Vorschlägen von Voraussetzungen ausgeht, die ich als sach- und sinngemäß anerkenne, so kann ich doch dem ganzen Geist, aus dem seine Anschauung erwachsen ist, und den praktischen Vorschlägen, wie er sie auf Grund der Ergebnisse seiner Versuche macht, nicht zustimmen. Wenn ich auch nicht zu denen gehöre, von denen Kern selbst im voraus ahnt, daß sie „stirnrunzelnd und achselzuckend und schließlich mit offensichtlicher Empörung" seinen Ausführungen folgen würden, so kann ich mich doch des Eindruckes nicht erwehren, daß es sich hier um einen zwar wohl begründeten, für unsere moderne Schularbeit aber ganz gefährlichen Vorschlag handelt, der kurzerhand alles zerstören kann, was auf dem Wege zur wahren Arbeitsschule bisher an Überwindung traditioneller hemmender Kräfte geleistet worden ist. Es ist in der Tat so, daß man von uns verlangt, die wir die Schüler zu harmonischen, kritik- und urteilsfähigen Persönlichkeiten erziehen sollen, daß wir diese Schüler einer öden und langweiligen Lerndressur unterwerfen, die vor fünfzig oder hundert Jahren vielleicht einmal als „zeitgemäß" gegolten hat. Selbst wenn ich zugebe, daß Kern darin Recht haben mag, daß die Schüler auch die von ihm vorgeschlagenen Übungen nach kurzer Zeit gern treiben und daß es ihm dabei nicht nur auf den Erwerb positiver Kenntnisse ankommt, sondern ihm der Übungs*wille* das noch Bedeutsamere bei dieser Arbeit der Lerntechnik ist, muß man bei richtigem Verständnis für die Fragen des Arbeitsunterrichts seine Methode ablehnen.

Die Geschichte der Entwicklung der unterrichtlichen Arbeitsmethoden zeigt uns mit aller Deutlichkeit eine entschiedene Abwendung vom Lerndrill. Kern bedauert es, daß die Psychologie des Lernens, wie sie mit den Arbeiten Meumanns einen so schönen Anfang genommen und von hervorragenden Forschern bis heute fortgesetzt worden ist, so wenig beachtet und für die Praxis nutzbar gemacht worden sei. Ich wundere mich gar nicht darüber, könnte nur darüber klagen, daß diese Psychologie erst so spät hervorgetreten ist; denn früher hätte sie zweifellos viel nützen können; zur Zeit des ausgedehnten mechanischen Lernens wären ihre Dienste äußerst willkommen gewesen. Daß sie in der Tat kaum beachtet worden ist, hat eben seinen begreiflichen Grund darin, daß sie erst an die Öffentlichkeit drang, als bereits die neuen Kräfte methodischen Schaffens im Unterricht einen Raum gewonnen hatten, von dem aus ihnen die Eroberung der Schule gewiß war. Dadurch, daß man an die Stelle des Wortes „Drill" einfach „Training" setzt und im übrigen am bisherigen Sachverhalt nichts ändert, wird wirklich nichts gewonnen, vielleicht nur etwas verdeckt, daß wir nämlich noch immer im alten Fahrwasser lustigen Paukens schwimmen, wenn wir jene Übungen der „Lernschule" treiben, wenn auch mit besserem psychologischen Verständnis als dazumal.

Obgleich ich voraussetzen darf, daß Sinn und Wesen der Arbeitsschule den Lesern

dieser Zeitschrift hinreichend bekannt sind, kann ich doch nicht umhin, meine Auffassung kurz zu umreißen, um im Anschluß daran die Vorschläge Kerns zu beleuchten. Der Bildungsprozeß, wie ihn der Arbeitsunterricht anstrebt, ist subjektiv und objektiv orientiert. Der Schüler soll nicht eine ihm übertragene Aufgabe mechanisch lernen, sondern nach Möglichkeit die Aufgabe sich selbst wählen und sich auf eigenen Wegen in den Stoff der Aufgabe hineinarbeiten. Dabei soll er gewöhnt werden, auf den Ablauf des Arbeitsvorganges zu achten, die Schwierigkeiten zu sehen, die Überwindung zu meistern. So wird ihm der Bildungsstoff zu einer höchst persönlichen Angelegenheit und der Bildungserwerb zu einer geistigen Durchdringung des Gegenständlichen. Auf diese Weise gewinnt er allmählich ein Auge für den Aufbau seiner Persönlichkeit, ohne aber gleichzeitig die Art der Gestaltung seines „Werkes" als nebensächlich zu betrachten. So ist er höchst aktiv, nicht passiv, so gelangt er zur Spontaneität und verdrängt immer mehr die Rezeptivität. Diese ganze Art des Wissenserwerbs ist also gekennzeichnet durch das Prinzip der „Eigentätigkeit" der Schüler, ihr Erfolg durch Lebendigkeit und Leistungsfähigkeit aller im Schüler angelegten Kräfte. Dieser Zielstrebigkeit auf das Subjekt steht im Arbeitsunterricht die Einstellung auf das Objekt gegenüber. Es sollen nicht nur Kräfte entfaltet und gebildet werden, sondern mit der Spontaneität individuellen Schaffens geht der Erwerb wertvoller Bildungsstoffe Hand in Hand. Die innere Welt des Schülers baut sich aus den Werten der geistigen Güter auf, die ihm im Unterricht erreichbar sind. Darum sind wirklichkeitsnahe Sachgebiete dem Arbeitsunterricht nicht etwa wesensfremd, sondern vielmehr für den Aufbau der geistigen Welt des Schülers unentbehrlich und notwendig. Die objektiven Gebilde der Religion, Sitte, Kunst, Sprache, Geschichte und des Staates schließen die Werte in sich, die zu Faktoren im Bildungsprozeß werden und die auf den verschiedensten Wegen und in den unterschiedlichsten Arbeitstechniken erworben werden können und müssen. Wird der Unterricht nach diesen beiden Gesichtspunkten persönlichen und sachlichen Aufbaus entwickelt, dann muß notwendig alles gebundene Lernen zugunsten selbsttätiger Arbeit des Schülers zurücktreten. Der ganze Geist des Bildungserwerbs ist ein so grundsätzlich anderer geworden, daß das gebundene Lernen nur noch in ganz beschränktem Umfange und dann auch nur im Rahmen dieser geistigen Art eine Stelle findet.

Wie steht es nun angesichts dieser Sachlage mit den Vorschlägen, die Kern für Übungen und Wiederholungen macht? Zunächst muß bemerkt werden, daß die von Kern angestellten Versuche in erster Linie in der Richtung der Steigerung des Gedächtnisses für Zahlen und Zahlenoperationen liegen, obgleich er die Ergebnisse auch für Gegenstände anderer Art gelten läßt. Darin liegt nicht nur eine gewisse Einseitigkeit, sondern zugleich eine Bedeutungsverschiebung. Daß durch Übungen im Rechnen größere Erfolge erzielt werden als ohne Übung, hat seinen Grund nicht nur im besseren Behalten der Zahlen, sondern in der Mechanisierung eines Vorganges, eben der Rechenoperation. Daß gerade auf diese Art der Übungen zum Beweis der Steigerung der Gedächtnisleistungen an erster Stelle immer wieder zurückgegriffen wird, erregt den Verdacht, daß der wesentliche Unterschied zwischen der Einübung eines Vorganges und der einer bloßen Reproduktion von Gegenständen nicht genügend beachtet worden ist. Was fürs Rechnen gilt, gilt noch längst nicht ebenso für andere Fächer. Im Rechenunterricht können wir eine fleißige Übung gewiß nicht entbehren, sollten sie allerdings auch da nicht ganz

mechanisch durchführen. Daß aber Kern für jedes Fach zur Mechanisierung führende Übungen und Wiederholungen meint, geht aus seinen Ausführungen unzweideutig hervor; er wird gar nicht bestreiten wollen, daß er darin gerade das Neue seiner Forderungen in bezug auf den Arbeitsunterricht sieht. Mit dem eben gezeichneten Geist des Arbeitsunterrichts sind diese Übungen ganz unvereinbar. Es ist schlechterdings unmöglich, zu Anfang jedes Tertials in jedem Fache den Gedächtnisstoff, rein äußerlich gesehen, festzulegen, wenn man den Arbeitsvorgängen, wie sie sich frei aus psychischen und unterrichtlichen Lagen ergeben sollen, nicht Fesseln anlegen will, die sie von vornherein illusorisch machen. Jede Vokabel, jede Konjugationsformel soll nach Kern in ein Wiederholungsschema eingereiht werden, das dann nach der Jostschen Regel behandelt wird. Oder für den erdkundlichen Unterricht in der Obertertia sollen etwa 300 einzuprägende Einzeltatsachen (Flüsse, Gebirge, Seen, Städte und Staaten) in 20 Lernpensen eingeteilt werden, die regelmäßig unter Beachtung der Jostschen Regel wiederholt werden. Bei solchem Verfahren kann es sich nur um die Gewinnung eines Schatzes positiver Kenntnisse (zumeist von Namen und Daten!) handeln, die vom Arbeitsvorgang völlig losgelöst sind und nun in ihrer Isolierung für sich zu Gedächtnisstoffen werden. Allerdings wird zu erwarten sein, daß diese Stoffe in der Tat besser „sitzen" und auf Anfrage verfügbar sind; aber sie müssen notwendig tot sein, weil sie sowohl aus dem Strom geistigen Lebens als auch aus der inneren Verbindung von Sachgebieten oder geistigen Einheiten gelöst sind. Ob wir mit solchem Wissen etwas gewinnen? Wir freuen uns, daß wir mit dem Arbeitsunterricht einen anderen Wert auch in das, was behalten wird, tragen und daß wir vom Mechanismus toten Wissens endlich befreit sind. Daß wir richtig sehen, wenn wir jene Übungen so einschätzen, geht daraus hervor, daß Kern weiter vorschlägt, jede Unterrichtsstunde mit diesen Übungen zu beginnen und nicht weniger als 15—20 Minuten darauf zu verwenden, so daß nur noch 25—30 Minuten „für die eigentlichen Hauptaufgaben des Unterrichts" zur Verfügung bleiben. Also fast die Hälfte der gesamten Unterrichtszeit soll auf Einprägung und Wiederholung verwandt werden. Das würde zweifellos eine bedeutende Herabsetzung der Lehrpensen im Gefolge haben, was nur zum Teil zu bedauern wäre; aber das Bedenklichste wäre doch, daß in 25—30 Minuten sich kaum ein einziger Arbeitsvorgang ungestört abwickeln könnte. Wir klagen ohnehin schon über die großen Ansprüche, die der Arbeitsunterricht an die Zeit stellt; bei 25 bis 30 Minuten bleibt keine Hoffnung mehr auf eine sinngemäße Durchführung der Unterrichtsstunde nach arbeitsunterrichtlichen Prinzipien. Vom Geiste wahren Arbeitsunterrichts aus gesehen, sind Kerns Vorschläge einfach unannehmbar, auch wenn man gewisse Konventionen Kerns gern beachtet. Er will solche Übungen und Wiederholungen nur in der Schulklasse, nie zu Hause anstellen lassen. Auch möchte er an den Lernübungen nicht so sehr das Was als das Wie als wertvoll geschätzt wissen. Der Antrieb, den der Schüler beim intensiven „Lernen" empfängt, der Übungswille, gilt ihm als das eigentlich Bedeutungsvolle. Auch steht er ja dem Arbeitsunterricht an sich nicht ablehnend gegenüber und will seine Übungen nur als Gegengewicht betrieben wissen. Das alles kann uns aber nicht für seine Methode gewinnen; denn was wir aufgeben müßten, wiegt so schwer, daß es durch diese Einschränkungen und den erwarteten Gewinn nicht aufgewogen werden kann. Diesem Hauptgesichtspunkt, den wir in dem ganz anderen Geist des Verfahrens im Gegensatz zum Arbeitsunterricht erblicken, reihen sich noch andere nicht ganz so wesent-

liche, darum jedoch nicht minder zu beachtende Gesichtspunkte an, die uns jene Vorschläge als bedenklich erscheinen lassen. Dazu gehört z. B. die Forderung, den Schüler daran zu gewöhnen, auch bei den Hausaufgaben nur nach der Uhr zu arbeiten. Das wäre der ausgesprochene Gegensatz zu jeder ruhigen Vertiefung und besinnlichen, liebevollen Beschäftigung mit den vorliegenden Gegenständen. Es würde die Hetze wirtschaftlichen Lebens auch in unsere Arbeit getragen werden, während allgemein der Wunsch sich regt, daß jene Hetze selbst einmal wieder zur Ruhe kommen möchte. Nicht minder befremdet die Anstachelung des Ehrgeizes im Wettbewerb um die höchsten Gedächtnisleistungen. Wenn Kern auch den Schülern zu Beginn jener Übungen sagen will: „Nicht darauf kommt es an, daß einer den anderen übertrifft, sondern nur darauf, daß jeder von euch seine Anfangsleistungen im Verlauf der Übungen um einen möglichst hohen Betrag verbessert", so gibt er doch selbst zu, daß „in allen Schülern ein bestimmter Willenskomplex entsteht, den man als Wettbewerbsstimmung oder sportlichen Ehrgeiz bezeichnen kann". Zugegeben, daß ein edler Wettstreit sittlich wertvoll ist, so kann man ihn doch nur gelten lassen, wenn er auf hohe ideale Ziele geht, was bei arbeitsunterrichtlichem Verfahren der Fall ist, bei nackten Wiederholungsübungen aber kaum zu behaupten ist. In einem Unterricht, der auf Pflege der Gesinnung und Vertiefung der Erkenntnis aus ist, hat sportlicher Ehrgeiz keine würdige Stelle. Und noch ein Drittes sei erwähnt. Wir suchen im Arbeitsunterricht durch das Arbeiten an e i n e m Werk, durch das gemeinsame Schaffen zum Ganzen eine beseelte Gemeinschaft der Schüler einer Klasse zu erzielen. Diese Gemeinschaft wird bewußt aufgehoben, wenn jeder wie bei den vorgeschlagenen Übungen nur auf sich und seine Leistung sehen soll. Von irgendeiner Gemeinschaftsaufgabe ist nichts mehr zu spüren, die Klasse ist mit einem Schlage in Atome aufgelöst, die um ihren eigenen Kern kreisen.

Der wohlverstandene Arbeitsunterricht kennt demgegenüber ganz andere Wege, das Gedächtnis zu pflegen. Dadurch, daß sich der Schüler mehr denn sonst in die Einzelheiten der Stoffgebiete vertieft und sich in diesem Kreise Aufgaben wählt, denen er besonderes Interesse entgegenbringt, werden die fraglichen Gegenstände mit ganz anderer Aufgeschlossenheit aufgenommen, so daß die Eindrücke lebhafter und damit auch nachhaltiger sind als bei mechanischen Übungen. Das tiefere Eindringen bei stärkerer innerer Beteiligung bietet die beste Gewähr für längeres Behalten. Darüber hinaus kann eine geschickt angeordnete und durchgeführte Konzentration zwischen mehreren Fächern ebenfalls stärkere Eindrücke erzeugen, weil derselbe Gegenstand von verschiedenen Richtungen her beleuchtet und in einen geistigen Komplex eingegliedert wird. Auf diese Weise erfolgt eine Verflechtung der Gegenstände, die das Vergessen des Einzelnen hindert. Auch die immanente Wiederholung ist ein Mittel des Arbeitsunterrichts, das häufig angewandt werden kann, ohne die Langeweile mechanischer Wiederholungen hervorzurufen. In die Tiefe gehende Beschäftigung mit den Arbeitsgebieten, methodische Verflechtung der Einzelgebiete durch sinngemäße Konzentration und immanente Wiederholung durch Bearbeitung verwandter Aufgaben, das sind die didaktisch brauchbaren und geistig anregenden Mittel, die dem Arbeitsunterricht zur Verfügung stehen, um ein Behalten des Notwendigen zu sichern. Allerdings wird das Ergebnis nicht dasselbe sein wie bei jenen abgesonderten Gedächtnisübungen. Das Erarbeitete wird nicht nach Namen und Zahlen wie aus der Pistole geschossen auf den leisesten

Anstoß herausspringen, dafür werden aber die Einsichten und Erkenntnisse größer und die Arbeitstechniken sicherer sein.

Das Wertvolle, das die Vorschläge Kerns in sich bergen, braucht trotzdem nicht unbeachtet und ungenutzt gelassen zu werden, nur könnte es unmöglich neben dem arbeitsunterrichtlichen Verfahren, abgelöst von der eigentlichen Unterrichtsarbeit herlaufen. Daß wir den Schülern durch Einführung in bessere Lernmethoden das „Lernen" da, wo es im Unterricht notwendig ist, erleichtern, muß selbstverständlich verlangt werden. Es muß in der Tat nach dieser Richtung sowohl für die Klassen- als für die Hausarbeit noch viel geschehen, weshalb ein ernstes Studium des entsprechenden Forschungsgebiets nur heilsam und fruchtbringend für uns sein kann. Auch läßt sich z. B. die Jostsche Regel hier und da mehr beachten als das gewöhnlich geschieht, um auf diese Weise die Leistungen des Gedächtnisses nicht nur für bestimmte Gegenstände, sondern auch im allgemeinen zu steigern. Daß bei solchen Gelegenheiten dann auch auf bewußte Einsetzung des Übungswillens Bedacht genommen wird, dürfte nach Kerns Ausführungen auch zweckdienlich sein. Kurz, alle diese Vorzüge, die bei Befolgung der Vorschläge für Übungen und Wiederholungen herausspringen, wollen wir gern „im Rahmen" des Arbeitsunterrichts ausnutzen, soweit sich nur irgendwelche Möglichkeiten bieten; aber gesonderte Übungen mit so viel Zeitbeanspruchung widersprechen grundsätzlich dem Geiste des Arbeitsunterrichts, wie er seinen Zielen gemäß allgemein gepflegt wird.

* *

Arbeitsunterricht und Tatsachenwissen.

Von Benno Kern.

W. Schlechtweg hat im Vorstehenden in ausführlichen Darlegungen über „Übung und Wiederholung im Rahmen des Arbeitsunterrichtes" in erfreulich sachlicher Form kritisch Stellung genommen zu einer Abhandlung von mir, die unter dem gleichen Titel in Heft 4, Jahrg. 1931 dieser Ztschr. erschien. — Nicht die Freude an streitbaren Auseinandersetzungen zwingt mich zu einer Erwiderung, sondern das Bestreben, die Aussprache über diese pädagogisch außerordentlich bedeutsame Problemengruppe durch Ausschaltung von Mißverständnissen weiter fortzuführen und durch Zurückgreifen auf pädagogisch-psychologische Grundeinsichten zu vertiefen.

Ich darf davon ausgehen, daß Schlechtweg die Vorbemerkungen, die ich zur Begründung meiner Forderungen vorausschickte, in wesentlichen Punkten als „richtig gesehen" anerkennt. Er ist — wie es scheint — mit mir einig darüber, daß ein festes Tatsachenwissen nach wie vor eine der Grundlagen unseres erzieherischen Bildungsprozesses bleiben muß, daß diese pädagogische Grunderkenntnis heute vielfach in Vergessenheit geraten ist und daß die vielerorts zu bemerkende Minderbewertung aller „bloßen" Kenntnisse heute bereits zu einer höchst bedauerlichen und von vielen Stellen beklagten Lockerung der positiven Tatsachenkenntnisse geführt hat.

Die Schlußfolgerungen und Forderungen, die ich in meinem Aufsatze aus diesen — auch von Schlechtweg nicht bestrittenen — Feststellungen zog, werden

dagegen von ihm in ganz entschiedener Weise abgelehnt. Die verschiedenartigen Gründe, die Schlechtweg gegen meinen „gefährlichen Vorschlag" vorbringt, laufen alle auf den gleichen Einwand hinaus: Meine Methode lasse sich mit dem modernen Arbeitsschulgedanken nicht in Einklang bringen.

Ich muß die methodische und logische Berechtigung eines solchen Einwandes ablehnen. Ob ein didaktischer Vorschlag, wie ich ihn bringe, theoretisch anfechtbar oder praktisch undurchführbar ist, kann nicht dadurch erwiesen werden, daß man seine Unvereinbarkeit mit einer bestimmten Unterrichtsmethode, in diesem Falle mit dem Arbeitsunterricht feststellt. Wir drehen uns sonst fortlaufend im Kreise umher: Ich behaupte, der Arbeitsunterricht ist in mancher Hinsicht sehr reformbedürftig, und entwickle daher Verbesserungsvorschläge. Schlechtweg dagegen stellt fest, diese Vorschläge widersprechen dem Geiste der Arbeitsschule, also sind sie abzulehnen. — Auf diese Weise ist eine gemeinsame Diskussionsunterlage überhaupt nicht zu finden. Dadurch, daß man den Arbeitsunterricht als die allein gültige didaktische Unterrichtsform proklamiert und jeden neuen pädagogischen Gedanken nur dann als berechtigt anerkennt, wenn er sich dem System dieser Unterrichtsform einfügt, verhindert man jede Kritik und unterbindet jede Fortentwicklung.

Die erste Vorbedingung für eine Diskussion auf wissenschaftlicher Basis in einer wissenschaftlichen Zeitschrift ist aber der Verzicht auf jede dogmatische Einstellung. Denn der Glaube an die theoretische und didaktische Unanfechtbarkeit des Arbeitsunterrichtes ist für viele bereits zu einem Dogma, psychoanalytisch gesprochen zu einer „überwertigen Idee" geworden. Wer gegen die Unantastbarkeit dieses Dogmas auch nur bescheidene Einwände erhebt, der gilt bei vielen Vertretern des Arbeitsschulgedankens als vogelfrei, wird zum mindesten als ein pädagogischer Reaktionär gewertet. Unbewußt spielt bei dieser Einstellung der furchterregende Gedanke mit, als könnte das Rad der pädagogischen Entwicklung zurückgedreht, als könnten wir wieder unversehens in die vergangenen Zeiten der alten Lern- und Drillschule zurückversetzt werden. Daher auch die auf jeden Unbefangenen befremdlich wirkende Neigung, alles, was nur irgendwie mit systematischer Schulung, mit methodischem Lernen und mit planmäßigem Tatsachenerwerb zusammenhängt, mit schlechtverhehlter innerer Empörung abzulehnen und jede Lerntechnik als Drill oder erdkundliche Tatsachenkenntnisse als „Briefträgerwissen" zu diffamieren.

Solche Furchtvorstellungen sind, was meine Vorschläge anbetrifft, unbegründet. Ich möchte mir also nicht die Stellung zuweisen lassen, als stünde ich in reaktionärer Haltung mit meiner ganzen Einstellung noch in der Vorperiode des Arbeitsunterrichtes, befangen in den Ansichten einer längst überwundenen pädagogischen Tradition. Die letzten zehn Jahre meines Lehrtätigkeit standen im Zeichen des Arbeitsschulgedankens, um dessen didaktische und psychologische Problematik ich mich versuchend, erprobend und forschend bemüht habe. Ich kenne daher die unleugbaren Vorzüge dieser Methode, die ich als Pädagoge nie mehr missen möchte, nur zu genau; die trefflichen Ausführungen Schlechtwegs über Sinn und Wesen der Arbeitsschulmethodik muß ich sogar Wort für Wort unterschreiben.

Aber gerade die Vertrautheit mit dieser Unterrichtsform hat mich, wie heute schon viele andere, zu der Einsicht geführt, daß sich neben diesen Vorzügen Män-

gel und Einseitigkeiten bemerkbar machen, die nicht mehr übersehen werden dürfen und die nach neuen Lehr- und Lernformen — zum mindesten als Ergänzung — geradezu drängen. Zu diesen Mängeln rechne ich in erster Linie die außerordentlich bedenkliche Lockerung des festen Tatsachenwissens, die mit dem Arbeitsunterrichte — wenigstens in der heute üblichen Anwendungsform — fast zwangsläufig gekoppelt ist.

Sicherlich hat Schlechtweg recht, wenn er feststellt, daß auch innerhalb des Arbeitsunterrichtes das Gedächtnis gepflegt und das Behalten von Tatsachen gefördert werden kann. „In die Tiefe gehende Beschäftigung mit den Arbeitsgebieten, methodische Verflechtung der Einzelgebiete durch sinngemäße Konzentration und immanente Wiederholung durch Bearbeitung verwandter Aufgaben, das sind die didaktisch brauchbaren und geistig anregenden Mittel, die dem Arbeitsunterricht zur Verfügung stehen, um ein Behalten des Notwendigen zu sichern."

Wir wollen den hohen didaktischen Wert dieser Verfahren — auch ich verwende sie seit langem — gewiß nicht verkennen. Ihre Bedeutung erblicken wir vorwiegend darin, daß sie große Wissenszusammenhänge in einer Weise aufzuhellen vermögen, wie dies nach den alten Lernverfahren ausgeschlossen war. Für den Erwerb eines festen, jederzeit verfügbaren Tatsachenwissens sind sie dagegen von ganz unzulänglicher Wirkung. Die Erwartung, daß die arbeitsunterrichtlichen Methoden ganz von selbst — sozusagen als Nebenwirkung ihrer Anwendung — zu einer genügend starken Ansammlung sicherer Kenntnisse führen würden, hat sich nicht erfüllt.

Diese Behauptungen gründen sich nicht auf irgendwelche theoretischen Schlußfolgerungen sondern auf Erfahrungen. Seit zwei Jahren lassen wir Schüler (solche mit bestandener Reifeprüfung, mit Obersekundareife und Volksschüler) ins Leben hinaustreten, d. h. also Schüler, die in den letzten 4—5 Schuljahren nach den Methoden der Arbeitsschule unterrichtet wurden. Seitdem wimmelt es in allen Zeitschriften und Zeitungen, in Landtags- und Reichstagsreden und in den Gutachten von Hochschullehrern, Industriekreisen und Handwerkerkammern von Protesten gegen die unzulängliche Wissensvorbildung dieser Schüler. Wir wissen natürlich genau, daß hier auch noch andere Ursachen mitverantwortlich zu machen sind. Aber kein einsichtiger Schulmann wird verkennen können, daß es letzten Endes die zu starre und ausschließliche Verwendung rein arbeitsunterrichtlicher Verfahren ist, der die Hauptschuld an diesem Versagen beizumessen ist.

Es hilft auch nichts, wenn man von pädagogischer oder von schulbehördlicher Seite aus darauf hinweist, daß die Schule gar nicht mehr so starken Wert auf bloße Tatsachenkenntnisse lege wie früher, sondern dafür andere und dringlichere pädagogische Aufgaben zu bearbeiten habe. Sicherlich sind alle Kreise, die mit unseren Schulentlassenen arbeiten müssen, ganz damit einverstanden, wenn das Denk- und Urteilsvermögen ihrer Zöglinge stärker als bisher geschult wird. Diese Kreise verlangen aber nicht nur geschulte Denkfähigkeit, sondern außerdem Kenntnisse und nochmals Kenntnisse. Man ist sehr erfreut, wenn der werdende Kaufmann sich über die Lebensformen des romanischen Kulturkreises klug zu äußern weiß, legt aber fast noch größeren Wert auf feste Rechen- und Sprachkenntnisse. Der Hochschullehrer freut sich sehr, wenn seine jungen Juristen eine genaue Kenntnis des römischen Geisteslebens zur Kaiserzeit aufweisen können;

er verlangt aber in erster Linie ein festes Wissen an lateinischen Vokabeln und an lateinischer Grammatik. Und der werdende Historiker soll nicht nur über die Regierungsmethoden des Absolutismus Bescheid wissen, sondern auch sagen können, zu welcher Zeit ihre bekanntesten Vertreter gelebt haben.

Der zweite Teil dieser Forderungen bleibt heute bei vielen unserer früheren Schüler in peinlichster Weise unerfüllt. Da weiß ein Student über die Regierungsmaßnahmen Friedrichs des Großen Treffliches zu sagen, verlegt aber dessen Regierung in die Zeit des 30jährigen Krieges (so laut Feststellung einer Denkschrift der Universität Münster); und der 15jährige Volksschüler weiß sich allenfalls über Scheck- und Bankenwesen des Näheren zu verbreiten, ist aber nicht imstande, die Rechnung 7081 : 6 fehlerfrei durchzuführen (bei der letztgenannten Aufgabe wurden unter den neueinzustellenden Lehrlingen eines großen Textilwerkes in Nordwestdeutschland 74%(!) Versager festgestellt . . ., vgl. „Arbeitsschulung“ 1930; 3. Heft).

Wenn sich Feststellungen dieser Art bei Industrien, Banken und Hochschullehrern häufen, dann ist es nicht verwunderlich, daß sich diese Kreise in zunehmend heftiger Form gegen die unzulängliche Vorbereitung unserer Schüler zur Wehr setzen. — Wir halten sowohl die Forderungen als auch die Proteste dieser Kreise für durchaus berechtigt. Unser kulturelles, technisches und wissenschaftliches Leben ist heute derart intensiviert und gleichzeitig spezialisiert worden, daß eine erfolgreiche Mitarbeit in irgendeiner seiner Zweigbetätigungen nur mit Hilfe eines sicheren Könnens und eines gründlichen Tatsachenwissens möglich ist. Es wird für den Kulturhistoriker künftiger Zeiten ein — zu nachdenklicher Betrachtung reizendes — Kuriosum darstellen, daß zu einer Zeit, in der feste Tatsachenkenntnisse zu einer entscheidenden Voraussetzung jeder erfolgreichen Betätigung geworden sind, die pädagogische Theorienbildung diesem Tatsachenwissen mit einer ausgesprochenen Mißachtung entgegentritt.

Aber auch der Arbeitsunterricht selbst wird in seinem Fortschreiten dauernd gehemmt und gebremst, wenn die Kenntnisunterlagen infolge unzulänglicher Lernmethoden zu schwach und zu unsicher sind. Immer mehr stellt sich heraus, daß die „Milderung“ des Lernzwanges, auf die die Vertreter des schroffen Arbeitsschulgedankens so stolz sind, letzten Endes gerade für den Schüler keinerlei Erleichterung darstellt. Nur dort, wo ein festes Wissen und eine sichere Beherrschung des Stoffes erreicht wird, sind die Voraussetzungen für eine seelisch befriedigende Arbeitsgestaltung und für einen wirksamen Arbeitsunterricht gegeben. Und gerade diese Voraussetzungen sind heute in vielen Fächern, so besonders in den alten Sprachen, kaum mehr vorhanden, einmal wegen der — gegen früher — stark herabgesetzten Stundenzahl, zum größeren Teil aber wegen der Lockerung des grammatischen Könnens und des Vokabelwissens zugunsten einer mehr kulturgeschichtlichen und literarischen Betrachtungsweise.

Dieser Nichtbeachtung lernpsychologischer Einsichten möchten wir es auch zuschreiben, wenn die Unbeliebtheit der altsprachlichen Fächer bei den meisten Schülern heute in starkem Wachsen begriffen ist. Es ist in diesem Zusammenhang sehr bemerkenswert, daß das humanistische Gymnasium seine eifrigsten Verfechter gerade in den alten Herren besitzt, die vor Jahrzehnten den heute so anrüchigen Lerndrill in den alten Sprachen über sich haben ergehen lassen müssen. Gerade bei dem begabten Schüler, dem ein Bedürfnis nach geistiger Ordnung und

Sauberkeit zu eigen ist, wirkt sich das Gefühl der Unzulänglichkeit des eigenen sprachlichen Könnens, wie es angesichts der unsicheren grammatischen Kenntnisse und des mangelhaften Vokabelschatzes bei jeder Lektüre aufs neue zutage tritt, immer mehr zu einer seelischen Hemmungserscheinung aus, die allmählich auch den Arbeitswillen des Pflichteifrigsten zu lähmen vermag.

Wir haben hier die alten Sprachen herausgegriffen, um an diesem Beispiel eine lernpsychologische Erkenntnis sichtbar zu machen, die sich mühelos auf alle anderen Fächer übertragen läßt: Ohne sichere Wissens- und Kenntnisunterlage keine innere Befriedigung, keine Arbeitsfreude und damit auch kein Leistungsfortschritt im Arbeitsunterricht. Verantwortlich für diese so unheilvoll sich auswirkende Herabsetzung des Wissensstandards unserer Schüler ist einmal das Theoriensystem der Arbeitsschule, das in dem Erwerb von Kenntnissen nur eine ziemlich belanglose Nebenaufgabe sieht. Zum anderen aber ist die Schuld in der Arbeitsschulmethodik selbst zu suchen. Diese stellt ein vorzügliches und ungemein wertvolles didaktisches Hilfsmittel dar, um die Urteils- und Kritikfähigkeit unserer Schüler zu schulen, um durch Querverbindungen und Konzentration größere Sach- und Gedankenzusammenhänge zu erarbeiten und zu überblicken, sie muß aber ihrer ganzen lernpsychologischen Struktur nach versagen, wenn es sich darum handelt, die — auch für die erfolgreiche Durchführung arbeitsunterrichtlicher Verfahren erforderlichen — Kenntnisunterlagen sicherzustellen.

Das etwa waren — hier etwas breiter skizziert — die Voraussetzungen und Einsichten, die mich zwangen, nach neuen Lernverfahren Ausschau zu halten, die „im Rahmen des Arbeitsunterrichtes" den Erwerb eines festen Grundstockes an positivem Wissen gewährleisten sollten. Mitbestimmend für die Veröffentlichung meiner Vorschläge war die Befürchtung, daß wir in den nächsten Jahren noch mit einem weit heftigeren Proteststurm gegen unzulängliche Sachkenntnisse unserer Schüler rechnen müssen. Denn alsbald werden wir Schüler aus unseren Anstalten entlassen, die schon seit der Unter- und Mittelstufe nach der Arbeitsschulmethode unterrichtet wurden und die — so befürchte ich — in noch verstärktem Maße jenen mangelhaften Kenntnisstand offenbaren müssen, der schon heute Anlaß zu lauten Klagen gibt. Die große Gefahr liegt vor, daß sich hieraus eine Krise des Arbeitsschulgedankens entwickelt, bei der nach den Gesetzen des Rückschlages auch die wirklich wertvollen Errungenschaften des neuen Unterrichtsverfahrens von der Vernichtung bedroht werden. Auf diese Gefahr eindringlichst hinzuweisen und die für unsere kulturpädagogische Entwicklung überaus bedenklichen Auswirkungen dieser drohenden Krise durch geeignete Gegenmaßregeln rechtzeitig aufzufangen, hielt ich für die Hauptaufgabe meiner Abhandlung.

Schlechtweg hält meinen Vorschlag für „gefährlich", weil „er kurzerhand alles zerstören kann, was auf dem Wege zur wahren Arbeitsschule bisher an Überwindung traditioneller hemmender Kräfte geleistet worden ist". Ich halte es für noch gefährlicher, angesichts des drohenden Gewitters, das sich gegen die Arbeitsschule zusammenballt, die Hände untätig in den Schoß zu legen und in hoffnungsvoller Vertrauensseligkeit in der Zukunft von dem konsequent und allgemein durchgeführten Arbeitsunterricht in Richtung auf einen besseren Kenntniserwerb Leistungen zu erwarten, die diese Unterrichtsmethode ihrer immanenten lernpsychologischen Struktur nach niemals wird leisten können.

Die Unzulänglichkeit des Arbeitsunterrichtes hinsichtlich der Sicherstellung

eines festen Tatsachenschatzes beruht in erster Linie darauf, daß sich der gedächtnismäßige Tatsachenerwerb auf andere psychologische Gesetze gründet als auf diejenigen, die beim freien selbsttätigen Schaffen des Arbeitsunterrichtes ins Spiel treten. Die von Schlechtweg erwähnten arbeitsunterrichtlichen Methoden der sachlichen Verflechtung, der Konzentration, der wechselnden Beleuchtung von verschiedenen Seiten her, der Wiederholung durch Bearbeitung verwandter Gebiete können und sollen als zusätzliche, als erleichternde und die Sicherheit des Behaltens erhöhende didaktische Hilfsmittel mit herangezogen werden. Sie ausschließlich zu verwenden, muß — wie alle Erfahrungen zeigen — mit Notwendigkeit zu Unzulänglichkeiten, Mängeln und Fehlschlägen führen. Die gedächtnismäßige Aneignung von Kenntnissen gründet sich vielmehr auf die Gesetze des Lernens, des Übens und des Wiederholens, die bei planvoller Handhabung Erfolge erzielen, die das schroffe Arbeitsschulverfahren selbst bei geschicktester Durchführung niemals erreichen kann.

Methoden, die sich auf die gesicherten Ergebnisse der neuausgebauten Psychologie des Behaltens und Übens gründen, nur deshalb — trotz ihrer auch von Schlechtweg anerkannten größeren Erfolgssicherheit — zu verwerfen, weil sie mit dem Arbeitsunterricht nicht harmonieren und irgendwie an den alten Lerndrill erinnern, ist eine Schlußfolgerung, die nur durch das Unfehlbarkeitsdogma der Arbeitsschule erklärt werden kann. Uns scheint der andere Schluß unabweisbar: Wenn feststeht, daß der Arbeitsunterricht infolge seiner ganz andersartigen arbeitspsychologischen Gesetzmäßigkeit nicht in der Lage ist, dem Schüler ein festes Tatsachenwissen einzuverleiben, dann muß er eben durch andere brauchbarere Methoden ergänzt (nicht ersetzt) werden.

Ob meine Vorschläge, die eine genaue Beachtung aller neuen lernpsychologischen Erkenntnisse fordern und die an Hand planvoll angelegter Lernübungen zu einer sicheren Tatsachenbeherrschung vordringen wollen, sich praktisch in allen ihren Einzelheiten durchführen lassen, darüber mag die Diskussion noch offen stehen. Ich selbst forderte zu Erprobungen und zur Sammlung von Erfahrungen in der Unterrichtspraxis auf. — Einige Bemerkungen Schlechtwegs zeigen mir, daß meine Ausführungen über die praktische Durchführung meiner Vorschläge vielfach mißverstanden sind. Wenn ich vorschlage, bei dem Unterricht in der Obertertia den erdkundlichen Gedächtnisstoff in Pensen einzuteilen und sich diese Tatsachenpensen in bestimmten Lernübungen gedächtnismäßig anzueignen, so bezieht sich dieses Verfahren natürlich nur auf die gedächtnismäßige Aneignung. Daß dieser Stoff vorher an Hand des Atlasses, durch Skizzen und durch Aufzeigung meteorologischer, wirtschaftlicher und geopolitischer Zusammenhänge erst erarbeitet werden muß, ist für jeden Arbeitsschulpädagogen (also auch für mich!) eine Selbstverständlichkeit. Nur die sichere Aneignung und das dauernde Behalten dieses vorher auf arbeitsunterrichtlicher Grundlage ausgiebig bearbeiteten Tatsachenstoffes ist die Aufgabe dieser Lernübungen.

Ob man ferner für solche Lernübungen 10 oder 15 oder 20 Minuten ansetzen will, ist eine Sache der Erfahrung. Ein Viertel oder ein Drittel der Unterrichtszeit in einer Mittelstufe für den Erwerb fester Tatsachenkenntnisse anzusetzen, halte ich durchaus nicht für so bedenklich, wie dies Schlechtweg tut. Denn die dadurch erreichte sichere Kenntnisunterlage fördert den Arbeitsunterricht auf späteren Klassenstufen so stark, das der Verlust an Arbeitszeit mehr als wettgemacht wird.

Im übrigen neige auch ich nach neuen Erfahrungen jetzt zu der Ansicht, daß man nach vorheriger gründlicher Einschulung während der Unterrichtsstunde einen großen Teil dieser Lernübungen der häuslichen Arbeit zuweisen kann.

Wenn ich endlich fordere, daß solche planmäßigen Lernübungen zeitlich scharf vom eigentlichen Arbeitsunterricht zu trennen sind — dies erregt bei Schlechtweg besonders heftigen Widerspruch —, so liegt dieser Forderung wiederum eine psychologische Einsicht zugrunde. Der Schüler soll merken, daß die auf die gedächtnismäßige Aneignung von Kenntnissen angelegten Lernübungen von ihm eine grundsätzlich andere Einstellung verlangen als der Arbeitsunterricht. Beim Arbeitsunterricht freie selbsttätige Aktivität und Spontaneität, verständnisvolle Zusammenarbeit mit anderen Schülern, beim Tatsachenlernen scharfe geistige Selbstkonzentration, angespannte Rezeptivität und straffe Arbeitszucht.

Um auch die letzten Mißverständnisse zu beseitigen, sei nochmals auf folgendes hingewiesen: Auch ich halte vom Tatsachenwissen allein gar nichts. Jedes Wissen wird erst dann wertvoll, wenn es sich aufs innigste mit einem Können verschwistert. Ohne dieses Können bleibt jedes Tatsachenwissen eine amorphe Masse toter Kenntnisse. Hierin stimme ich restlos mit Schlechtweg und jedem anderen Vertreter des Arbeitsschulgedankens überein und stelle mich dadurch selbst in einen scharfen Gegensatz zur ehemaligen Lernschule, die vielfach an einer pädagogischen Überbetonung des nackten Buchstabenwissens krankte. Mit der gleichen Schärfe aber möchte ich auf die Umkehrung der obigen Behauptung hinweisen, daß jedes Können, jedes Urteilen und Kritisieren, jede tiefere Denkarbeit schlechthin ein Wissen, ein sicheres und jederzeit verfügbares Tatsachenwissen voraussetzt. Kein Wissen ohne Können, aber auch kein Können ohne Wissen! Diese letzte Einsicht ist heute — wieder zu erklären durch die Gesetze des Rückschlages — in weitem Umfange verloren gegangen. Die Angst vor den „traditionellen hemmenden Kräften", die noch von der Gedankenwelt der alten Lernschule ausstrahlen könnten, hat dazu geführt, daß das Können, vor allem das freitätige Schaffen ganz in den Vordergrund der pädagogischen Zielsetzung gerückt wurde. Den Erwerb eines Tatsachenwissens betrachtet man dagegen als eine lästige, leider nicht ganz zu umgehende Verpflichtung, die sich immer wieder störend und hemmend in den Gang des frischen und fröhlichen Arbeitsunterrichtes hineindrängt. Schließlich aber — so hoffte man — würden die allseits bewährten Methoden des Arbeitsunterrichtes auch mit dieser an sich unerheblichen Nebenaufgabe des Kenntniserwerbes schon fertig werden. Daß die Arbeitsunterrichtsmethode hierzu nicht ausreicht, daß diese vielmehr durch andere, dem eigentlichen Lernprozesse besser angepaßte Methoden ergänzt werden muß, das wird — so fürchte ich — in den nächsten Jahren Allgemeingut der gesamten Pädagogik sein.

Gegenüber denjenigen Arbeitsschulpädagogen aber, für die der Arbeitsunterricht nach wie vor die allein maßgebende und keinen pädagogischen Nebenbuhler duldende Lern- und Lehrmethode ist, muß ich einen Mitstreiter zu Hilfe rufen, dessen Autorität auf dem Gebiete der Arbeitsschultheorien in dieser Zeitschrift wohl nicht bestritten werden kann. Ich meine Hugo Gaudig, der mit der intuitiven Sicherheit seines pädagogischen Genius' die Mängel eines zu schroff und einseitig durchgeführten Arbeitsssschulgedankens voraussah und rationell durchgeführte „mechanisierte" (!) Lernmethoden als notwendige Ergänzung forderte.

Ich zitiere die diesbezüglichen Bemerkungen Gaudigs mit Hervorhebung der

mir wesentlich erscheinenden Stellen hier wörtlich, weil sie verdienen, der Vergessenheit — auch ich kannte sie nicht — entrissen zu werden.

„Je unsicherer die früheren Schichten des Wissens sind, um so weniger Denkenergie kann für neues Wissen verwandt werden; um so größer ist auch die Gefahr der Ablenkung. Der Geist muß für den neuen Wissenserwerb frei gemacht werden, indem die alten Wissensschichten zu einem so sichern Besitz werden, daß sie bequem zur Verfügung stehen und ihre Verwendung ein Mindestmaß an Denkkraft verlangt. Ein entwickelteres Wissen muß in den älteren Schichten fest sein; es muß den Charakter des Mechanisierten haben. ... Ganz verfehlt ist eine Bildungsarbeit, wenn ein Extemporale älterer Schülerinnen ... jenes böse Bild der Unsicherheit in allen früheren Pensen zeigt. Ohne strenges Mechanisieren gibt es kein solides Wissen! (Didaktische Ketzereien, 2. Aufl. 1909 S. 24.)

„Die Lehre von der Technik der geistigen Arbeit kann sich nur auf der Kenntnis der Psychologie aufbauen." „Soll z. B. die Technik des Auswendiglernens gewonnen werden, so kann das nur (wie auch wir das verlangen ... *Kern*) auf Grund der Psychologie des Gedächtnisses geschehen." „Auf der Unterlage dieser Untersuchungen (von Meumann ... *Kern*) sind dann die Grundzüge der Technik des Memorierens zu gewinnen" (ebenda S. 55).

In den weiteren Sätzen empfiehlt Gaudig (wie wir ... *Kern*), die Wiederholungen des Gedächtnisstoffes nach den psychologischen Gesetzen des Übens „unter der stärksten Erregung des Willens zur Einprägung" durchzuführen. „... man möchte wünschen, das Memorieren geschehe mit einer sicheren Technik (wie wir sie empfehlen! ... *Kern*) und daher auch mit einer gegen die Memorierarbeit der Mittel- und Unterstufe stark auffallenden Lern- und Zeitersparnis. Statt dessen wird vielfach so hingelernt (wie heute! ... *Kern*), ohne planmäßige Verwendung der Gedächtnismittel, daher auch mit großem Zeit- und Kraftaufwand" (ebenda S. 58). Die Schüler sollen sich daran gewöhnen, „die arbeitshygienischen Forderungen zu beachten, vor allem dem Grundsatz gerecht werden: Volle Ausnutzung der Arbeitskraft in tunlichst kurzer Zeit" (ebenda S. 59).

Auf den folgenden Seiten finden sich spaltenlange Ausführungen über rationelles Lernen, über die „mangelnde Übung im unmittelbaren Behalten", „eine Art von Gedächtnisleistung, die leider auf den Schulen im allgemeinen zu wenig gepflegt wird," über „die Technik des Auswendiglernens", über „sinngemäßes Memorieren" und über die „Technik des Einübens".

Alle diese Gedankengänge berühren sich aufs engste mit meinen eigenen, beweisen jedenfalls schlagend, daß Gaudig solche „technischen" und „mechanisierten" Lernprozesse keineswegs als „unvereinbar mit den Grundgedanken der Arbeitsschule" hielt. Sie zeigen aber auch, in welchem Ausmaße sich viele seiner eifrigsten Schüler durch die einseitige dogmatische Überspannung eines an sich überaus fruchtbaren pädagogischen Grundgedankens von dem Schöpfer dieser Ideenwelten entfernt haben.

* *
*

Kleine Beiträge und Mitteilungen.

Über den Schulfleiß von Knaben und Mädchen.

I.

Zu S. 394/395 in H. 9 des Aufsatzes von Schmidberger: Über Schulfleiß und Schulaufmerksamkeit bei Knaben und Mädchen, möchte ich folgendes bemerken: In meinem Buche „Wahrheit und Irrtum in der Geschlechterpsychologie" (soeben in 2. Aufl. erschienen im Verlag Lichtenstein-Weimar) habe ich zum ersten Mal nachgewiesen, daß der größere Schulfleiß der Mädchen seine Ursache hat im Zusammenwirken von zwei Faktoren, von männlicher Vorherrschaft und Sexualkomponente.

Schmidberger untersucht nun einseitig die Wirkung der Sexualkomponente, ohne den Einfluß der Vorherrschaft zu berücksichtigen. Eine Einwirkung der Vorherrschaft scheint ihm nicht überzeugend. Ich habe diese Einwirkung in umfassender Weise nachgewiesen in zahlreichen Schriften, so in Männerstaat und Frauenstaat, Wahrheit und Irrtum in der Geschlechterpsychologie und neuerdings in meiner Psychologie und Soziologie der Macht (Verlag Pfeiffer, Berlin). Ich habe als Beispiel für die Wirkung der Sexualkomponente auf den Schulfleiß bei Knaben ausdrücklich eines gewählt, bei dem die Vorherrschaftskomponente abgeschwächt war. In diesem Beispiel handelte es sich um eine Untersuchung von Schmidt an Kindern, die von Franziskanerinnen erzogen wurden. Bei diesen Ordensschwestern kommt die Vorherrschaft des Mannes am wenigsten zum Ausdruck, weil sie unter weiblicher Leitung stehen. Gerade diese Untersuchung von Schmidt kommt nun zu entgegengesetzten Resultaten wie Schmidberger.

Das ist ein Beweis, daß die Vorherrschaftskomponente nicht vernachlässigt werden darf, wie Schmidberger es tut. Es ist von wesentlichem Einfluß, wie das Lehrerkollegium zusammengesetzt ist, ob es unter männlicher oder weiblicher Leitung steht, wie das Zahlenverhältnis der Geschlechter unter den Schülern ist. Jeder einzelne dieser drei Faktoren ist bedeutungsvoll. Handelt es sich z. B. um Schulen, die von Knaben und Mädchen gleichmäßig besucht werden, die aber unter männlicher Leitung stehen, so vermag dieser Umstand die Herrschaftskomponente des Mannes sehr leicht stärker zu machen als die Sexualkomponente, so daß Schmidberger in diesem Falle vielleicht gar nicht die Wirkungen der Sexualkomponente, sondern die der Herrschaftskomponente des Mannes untersucht hätte. Dies ist schon deswegen sehr wahrscheinlich, weil Schmidberger genau zu den während der Herrschaft des Mannes gangbaren Resultaten gekommen ist. Letzten Endes kann man an heutigen Schulen die Wirkung der Sexualkomponente auf den Fleiß überhaupt nicht isoliert und exakt herausstellen, weil das allgemeine Vorherrschaftsmilieu die gesamte Erziehung von Anfang an viel zu stark beeinflußt. Alle diese Faktoren sind von Schmidberger vernachlässigt, es ist in keiner Weise zu erkennen, inwieweit in seinen Ergebnissen Vorherrschaftseinflüsse mit enthalten sind. Jedenfalls, weil nicht einmal eine Trennung zwischen Herrschaftskomponente und Sexualkomponente versucht wurde, kann die Untersuchung Schmidbergers keine wissenschaftlich verwendbaren Resultate liefern.

Jena. Prof. Dr. M. Vaerting.

II.

In ihrer Schrift „Wahrheit und Irrtum in der Geschlechterpsychologie“ (Karlsruhe 1923, S. 134) sagt Frau Vaerting wörtlich: „Es scheint, daß die Auslösung der Sexualkomponente eine Tendenz zum Fleiß begünstigen kann. In diesem Falle würde der Mann als Erreger der Sexualkomponente beim weiblichen Geschlecht günstig auf den Fleiß einwirken können, umgekehrt die Frau auf den Mann.“ In seiner kleinen, aus der Psychologischen Anstalt in Jena hervorgegangenen Studie über Schulfleiß und Schulaufmerksamkeit bei Knaben und Mädchen geht Herr Schmidberger unter anderem auf diese angebliche Wirkung der angeblichen Sexualkomponente ein und zeigt, daß sie — nicht vorhanden ist. Die Überlegenheit der Mädchen im Schulfleiß besteht sowohl in Klassen, die von männlichen Lehrern, als auch in solchen, die von weiblichen Lehrern geführt werden. Also ist es hierin mit der „Neubegründung der Psychologie von Mann und Weib“, die das Titelblatt des Vaertingschen Buches stolz verheißt, wieder einmal nichts. Um das zu zeigen, hätte sich Herr Schmidberger allerdings nicht so bemühen müssen. Die kleine Zugabe zu seiner kleinen Arbeit ist überflüssig. Eine Prüfung der Tatsachen, auf die sich Frau Vaerting stützt, hätte ihn rascher zu dem gleichen Ergebnis geführt. Hätte er z. B. die vom Unterzeichneten angeregte und geleitete Untersuchung von Max Schmitt über die Entwicklung der Intelligenz von Waisenhauskindern eingesehen, die, wie Frau Vaerting sagt, eine Enquête „an“ Kindern über den Fleiß der Knaben und Mädchen enthält, so hätte er eine überraschende Feststellung gemacht. Die Umfrage bei den Franziskanerinnen, die die Anstalt leiten, bezog sich nämlich auf — man höre! — 25 Knaben und 25 Mädchen, auf arme Wesen, die in sozialer, pädagogischer und psychologischer Hinsicht von der Norm abweichen. Die Stütze, die Frau Vaerting für ihre Meinungen in dieser Arbeit findet, besteht darin, daß von den 25 Knaben 16, von den 25 Mädchen aber bloß 14 als fleißig beurteilt wurden. Dabei werden noch die Urteile über 5 Knaben und 2 Mädchen als nicht ganz sicher bezeichnet. Weder Herr Schmitt, noch sonst jemand außer Frau Vaerting wäre auf den Gedanken verfallen, mit diesem zahlenmäßigen Unterschied irgend etwas über den Fleiß der Geschlechter zu belegen oder zu beweisen. Die Umfrage von Herrn Schmitt hatte einen völlig anderen Zweck.

Frau Vaerting aber erhebt gegen Herrn Schmidberger den schrecklichen Vorwurf, er habe übersehen, daß der größere Schulfleiß der Mädchen erst durch das Zusammenwirken der Sexualkomponente mit der „männlichen Vorherrschaft“ zustande komme. Frau Vaerting hat nun offenbar selbst vergessen, die Notwendigkeit dieses Zusammenwirkens in ihrer Schrift darzulegen. Nunmehr erfahren wir aber, daß es dabei noch auf allerhand ankommt: darauf, ob die Knaben oder die Mädchen in den gemischten Klassen zahlenmäßig überwiegen, darauf, wie das Lehrerkollegium geschlechtlich zusammengesetzt ist, darauf, ob die Schule von einem Mann oder von einer Frau geleitet wird. Und dann auf das allgemeine Vorherrschaftsmilieu. Arme Martha, Maria, Mathilde, die ihr faul werden müßt, wenn euch zu euerer Lehrerin noch ein weiblicher Schulleiter beschieden wird (sofern euch nicht der Schutzmann an der nächsten Straßenecke die männliche Vorherrschaft dokumentiert)! Armer Karl, Hermann,

Matthias, die ihr euren Fleiß der Vorherrschaft euerer Geschlechtsgenossen zum Opfer bringen müßt!

Oder sollte uns die sattsam bekannte männliche Vorherrschaft im Buchdruckgewerbe Begründung und tieferen Sinn dieser Entdeckungen vorenthalten haben? Man muß heutzutage an alles denken. — Fröhliche Wissenschaft!

Jena. Prof. Dr. W. Peters.

*

Deutsche Pädagogische Auslandstelle e. V.

Am 20. Januar wurde die im Jahre 1929 gegründete Deutsche Pädagogische Auslandstelle als eingetragener Verein konstituiert. Unter Anteilnahme der Reichsbehörden, der Unterrichtsverwaltungen der deutschen Länder und der großen pädagogischen Fach- und Berufsverbände wurde die Deutsche Pädagogische Auslandstelle als E. V. in ihrer Eigenschaft als Zentralstelle für den pädagogischen Austausch Deutschlands mit dem Ausland ausdrücklich bestätigt. In der Satzung des Vereins wurde in dem § 2 und 3 der Zweck und der Aufgabenkreis der Stelle folgendermaßen umschrieben:

Die Deutsche Pädagogische Auslandstelle hat den Zweck, die Beziehungen zwischen Deutschland und dem Ausland auf pädagogischem Gebiet zusammenfassend zu beobachten, zu fördern und zu vertiefen, soweit diese Aufgaben nicht in den Geschäftskreis amtlicher Stellen fallen.

Sie sucht ihren Zweck zu erreichen

1. durch Auskunfterteilung an nichtamtliche Stellen im Ausland über Fragen des deutschen Bildungswesens ausschließlich des Hochschulwesens und über die pädagogische Bewegung in Deutschland;
2. durch Sammlung von Material über das ausländische Bildungswesen und Erteilung von Auskunft darüber;
3. durch Mitwirkung bei der Veranstaltung und Beschickung von internationalen pädagogischen Ausstellungen und von internationalen pädagogischen Tagungen;
4. durch beratende und fördernde Mitwirkung beim Austausch von Lehrern mit dem Ausland, bei Studienreisen von deutschen Lehrern ins Ausland und beim Studium des deutschen Schulwesens durch Ausländer;
5. durch beratende und fördernde Mitwirkung bei der Pflege der Beziehungen zwischen deutscher und ausländischer Jugend, beim Austausch von Schülern mit dem Ausland und bei der Ausgestaltung des internationalen Schülerbriefwechsels.

In der Richtung dieser Aufgaben hat die Stelle unter Leitung des Ministerialrats Dr. Löffler, seines Nachfolgers, Oberschulrat Hilker, und des Geschäftsführers, Dr. Littmann, seit Juni 1929 gearbeitet. In dem von Herrn Oberschulrat Hilker vorgetragenen Tätigkeitsbericht wurden die an dieser Stelle laufend gegebenen Mitteilungen über die Einzelheiten der Arbeit zusammengefaßt.

Der Verwaltungsrat der Deutschen Pädagogischen Auslandstelle setzt sich aus Mitgliedern der Unterrichtsverwaltungen der deutschen Länder und den Vertretern der pädagogischen Fach- und Berufsorganisationen zusammen. Die Vertretung der neun aus der Mitgliederversammlung zu benennenden Mitglieder des Verwaltungsrats übernehmen für die nächsten drei Jahre die folgenden Verbände: Allgemeiner Deutscher Lehrerinnenverein, Deutscher Akademischer Austauschdienst e. V., Deutscher Lehrerverein, Deutscher Philologenverband, Deutscher Städtetag, Evangelische Schulvereinigung e. V., Katholische Schulorganisation Deutschlands, Mittelstelle deutscher Jugend in Europa, Schulverwaltung der Stadt Berlin.

Mitglieder der Deutschen Pädagogischen Auslandstelle können nach § 5 der Satzung Einzelpersonen, sowie Vereine oder Gesellschaften werden, die sich mit der Frage der Arbeits-

gebiete des pädagogischen Austausches befassen. Aufnahmegesuche sind an den Vorstand des Vereins zu richten (Berlin W 35, Potsdamerstraße 120).

*

Vierter Heilpädagogischer Lehrgang in Berlin

von Ostern 1932 bis Ostern 1933.

Die Veranstalter des Unternehmens sind: Arbeitsgemeinschaft für heilpädagogische Aus- und Fortbildung, Deutscher Fröbelverband, Deutscher Verein zur Fürsorge für jugendliche Psychopathen E. V., Deutsches Archiv für Jugendwohlfahrt, Gesellschaft für Heilpädagogik, Heilpädagogische Fachgruppe der Berufsorganisation der Kindergärtnerinnen, Hortnerinnen und Jugendleiterinnen, Konferenz sozialer Frauenschulen und Wohlfahrtsschulen Deutschlands, Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht, Landesjugendamt der Stadt Berlin.

Der Zweck des Lehrgangs ist die Vorbereitung auf die besonderen Aufgaben der Erzieher an öffentlichen und freien Einrichtungen der geschlossenen, halboffenen und offenen Jugendwohlfahrtspflege für abnorme und schwererziehbare Kinder und Jugendliche, sowie für die Erziehungsarbeit im Strafvollzug.

Als Teilnehmer kommen pädagogisch, sozialpädagogisch oder berufspädagogisch vorgebildete männliche und weibliche Kräfte in Frage, die bereits über eine mehrjährige Berufserfahrung verfügen und mindestens das 21. Lebensjahr vollendet haben. Die Zulassung wird in jedem einzelnen Fall von der Vorbildung, der bisherigen praktischen Tätigkeit und den sonstigen persönlichen Voraussetzungen für die heilpädagogische Arbeit abhängig gemacht. Es werden höchstens 30 Teilnehmer zugelassen.

Von jedem Bewerber wird eine bereits geleistete mindestens halbjährige Praxis auf heilpädagogischem Gebiet verlangt. Über die Anrechnung einer Tätigkeit als heilpädagogische Praxis wird von Fall zu Fall entschieden.

Die Lehrgangsgebühr beträgt RM. 25,— monatlich, also insgesamt RM. 300,—. Gleichzeitig sind mit der Anmeldung RM. 10,— Einschreibegebühr auf das Postscheckkonto: Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht (Abt. Arbeitsgemeinschaft für heilpädagogische Aus- und Fortbildung), Berlin, Kontonummer 93 241, einzuzahlen.

Alles Nähere durch die Geschäftsstelle der Arbeitsgemeinschaft für heilpädagogische Aus- und Fortbildung im Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht, Berlin, Potsdamer Straße 120.

*

Zehnter Internationaler Kongreß für Psychologie.

In Übereinstimmung mit den im Jahre 1929 auf dem IX. Internationalen Kongreß für Psychologie in New Haven, U. S. A., gefaßten Beschlüssen wird der X. Internationale Kongreß für Psychologie in Kopenhagen abgehalten werden. Der Kongreß findet vom 22.—27. August 1932 statt.

Als aktive Mitglieder des Kongresses können Psychologen und Gelehrte verwandter Wissenschaften teilnehmen. Außerdem ist anderen Interessierten ermöglicht, einem Teil der Sitzungen des Kongresses als passive Mitglieder beizuwohnen.

Die Mitgliedsgebühr beträgt für aktive Mitglieder 150 französische Francs, für Damen in ihrer Begleitung 60 Francs und für passive Mitglieder 60 Francs.

Die offiziellen Sprachen des Kongresses sind: Deutsch, Englisch, Französisch und Italienisch.

Der Kongreß wird in Sektionen eingeteilt, der Anzahl und dem Charakter der angemeldeten Mitteilungen entsprechend. Außerdem hat man die Absicht, einige gemeinsame Aussprachen mit eigens angeforderten Rednern abzuhalten.

Das Reservieren von Zimmern hat American Express Company übernommen.

Im Anschluß an den Kopenhagener Kongreß sollen Besuchsreisen durch psychologische Institute in umliegenden Ländern veranstaltet werden. Professor Katz, Rostock, will es im Auftrage der Deutschen Gesellschaft für Psychologie übernehmen, die Besichtigungsreisen durch deutsche und österreichische Institute zu ordnen.

★

Nachrichten.

1. Die Deutsche Pestalozzi-Gesellschaft in der Tschechoslowakei hat mit Unterstützung der deutschen Lehrerverbände, einzelner deutscher Organisationen der Industrie, des Handels, des Gewerbes und der Arbeiterschaft im Anschluß an die deutsche Universität in Prag eine pädagogische Akademie errichtet, die der Ausbildung von Lehrern dient. Die Lehrerbildungsfrage ist in der Tschechoslowakei noch nicht neu geregelt und immer noch erfolgt die Ausbildung in den alten Lehrerbildungsanstalten; doch wurden auf tschechischer Seite in Prag und Brünn pädagogische Akademien auf privater Grundlage errichtet, die nunmehr im laufenden Jahre vom Staate übernommen worden sind. Eine staatliche Akademie ist auch in Preßburg für die Slowakei errichtet worden. Die deutsche Gründung, die vorläufig eine private Anstalt ist, bezweckt, nun auch die Lehrerbildung der deutschen Lehrer auf neue Bahnen zu führen.

2. Heilpädagogisches Studienjahr 1932/33 in Halle a. S. Das 5. Studienjahr zur Ausbildung von Hilfsschullehrern(innen) und Sprachheillehrern(innen) beginnt im April 1932. Es steht in engster Verbindung mit der Universität. Das Jahr schließt mit der staatlichen Prüfung im März 1933 ab. Die wissenschaftliche Ausbildung erfolgt durch Vertreter der medizinischen und pädagogischen Wissenschaft, die methodisch-praktische in der Zentralhilfsschule und in der Zentralsprachheilschule der Stadt Halle. Vorbedingung zur Zulassung ist die volle Befreiung vom Schuldienst für das ganze Jahr. Studiengebühr einschl. aller Vorlesungsgelder für das Jahr 275.— RM. Anfragen sind an Hilfsschullehrer Enke, Halle a. S., Vor dem Hamstertor 12, zu richten.

3. Der XIII. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie soll, wenn die wirtschaftlichen Verhältnisse es gestatten, vom 4.—8. April 1933 in Dresden stattfinden. In Aussicht genommen sind Sammelreferate über „Charakterologie" und „Psychologie und Technik" und eine Behandlung des Gesamtthemas „Psychologie des Unbewußten", Einzelvorträge und Arbeitsgemeinschaften. Änderungen des Programms sind vorbehalten.

★ ★

Schrifttum.

Karl Schmeing, Die mehrfache Pubertät. Berlin-Friedenau 1930. Verlag Dr. M. Pfeiffer. 166 S.

Parallelerscheinungen zu den Vorgängen der jugendlichen Pubertätsphase sind der Anlaß zur Aufstellung mehrerer Entwicklungsstadien, die der Wiederkehr der wesentlichen Symptome wegen ebenfalls als Pubertätsphasen bezeichnet werden. Vor der eigentlichen Jugendpubertät liegt in der Zeit etwa vom dritten bis sechsten Lebensjahr die Kindheitspubertät, deren Parallelen zu der Jugendpubertät in der Steigerung der Zuneigungserlebnisse und der Affekte und in körperlichen Entwicklungserscheinungen — erste Periode der Streckung — zu finden sind. Mit der darauffolgenden Latenzperiode wird diese Zeit vom dritten bis zehnten Lebensjahr als erste Entwicklungsstufe zusammengefaßt. Auf die Phase der eigentlichen Jugendpubertät, die mit ihren Ausläufern das 11.—16. Lebensjahr (zweite Entwicklungsphase) umfaßt, folgt die Pubertät der Erwachsenen. Sie ist charakterisiert durch die Vorstadien der Eheschließung und die Eheschließung selbst und führt zur endgültigen Erfüllung der Strebungen auf sexuellem Gebiet, für die die Kindheitspubertät Vorspiel, die des Jugendlichen Vorernstspiel ist. Wie in der Jugendpubertät die Ichfindung, so dominiert in der Erwachsenenpubertät die Du-Findung. Die erotische Einstellung ruft ein Überwiegen des Gefühlslebens und ein ausgesprochenes Geltungsstreben hervor. Physiologische Merkmale liegen im Durchbrechen der Weisheitszähne. Als vierte Phase schließt der Ablauf des menschlichen Lebens mit der Pubertät des Alters, deren physiologische Grundlagen des Klimakteriums (beim Mann und bei der Frau) ein erneute Aktivierung des Liebeslebens zeitigen, die in manchen Fällen zu einer neuen Objektfindung

führt. Ob es nicht auch eine Säuglingspubertät gibt, wird offen gelassen, Hinweise auf eine erste Sexualphase im 10.—11. Monat werden aus der psychoanalytischen Literatur bezogen.

Die Phasen der Pubertät werden als Ausläufer der biogenetischen Entwicklung aufgefaßt. Pubertät ist Bereitstellung der Sexualorgane, der eigentliche Fortpflanzungsbeginn wird aber in der phylogenetischen Entwicklung zunehmend vom Zeitpunkt der Fortpflanzungsreife abgerückt. Die heutige Kindheitspubertät des Menschen war auf einer primitiven stammesgeschichtlichen Entwicklungsstufe einmal eine Erwachsenenpubertät, sie wird auch jetzt noch biologisch angelegt und in ihren Reaktionen erkennbar, aber sie wird nicht mehr bis zur Reifung durchgeführt. Die darauf folgende Latenzzeit steht in Parallele zu einem Erwachsenenalter mit allmählich abklingender Sexualität. Wir befinden uns heute, biogenetisch gesehen, mitten in der Ausbildung einer neuen Phase und eines neuen biologischen Typus, des Kulturmenschen, der nach der Jugendpubertät, die für den Naturmenschen Fortpflanzungsbeginn ist, noch eine für seine Weiterentwicklung entscheidende Latenzperiode erlebt.

Von dieser biogenetischen Perspektive ausgehend versucht Schmëing in der psychischen Entwicklung die Wir-Bildung der Erwachsenenpubertät in ihren Rudimenten auf den früheren Pubertätsphasen nachzuweisen. Für die Jugendpubertät sind die unbestimmte Sehnsucht nach einem verstehenden Menschen, die erotischen Ersatzbildungen, das enttäuschte Zurückziehen auf sich selbst charakteristisch. Das Fehlen entsprechender Merkmale in der Kindheitspubertät wird damit erklärt, daß sie unzweifelhaft vorhanden, aber so weit unter die Oberfläche gesunken seien, daß man sie nicht mehr feststellen könne. Im Anschluß an die kinderpsychologischen Beobachtungen W. Sterns und Ch. Bühlers zeigt Verfasser sodann Parallelen der Pubertätsphasen in der Steigerung des Affektlebens, im Persönlichkeitsgefühl, in der geistigen Produktivität und Phantasie und auf dem Gebiet der Sprachbildung. Die verschiedenen Latenzperioden entsprechen einander in ihrer realistischen Einstellung. Fehlbildungen innerhalb der Stufenentwicklung (schizophrene Erkrankungen, Auseinanderfallen psychischer und biologischer Merkmale, das Stehenbleiben auf einer Entwicklungsstufe, der „Rückschlag auf das Ich" in der Form der Onanie) erklären sich aus der erhöhten Verwundbarkeit des Organismus zur Zeit der Phase. Auch die Kretschmersche Konstitutionslehre, die Psychoanalyse und die Individualpsychologie liefern nach Meinung des Verfassers Bestätigungen der Stufentheorie.

Jena. A. Argelander.

Herbert Winkler, Psychische Entwicklung und Krüppeltum. (Deutsche Krüppelhilfe. Ergänzungshefte der Zeitschrift für Krüppelfürsorge, hrsg. von H. Würtz und H. Eckhardt. 8.) Leipzig 1931. Verlag Leopold Voß. 122 S. mit 42 Abb. im Text.

Die vorliegende Untersuchung ist aus der Tätigkeit des Verfassers an der Zentralforschungs- und Fortbildungsanstalt für Krüppelfürsorge in Berlin erwachsen. Insgesamt wurden etwa 100 gebrechliche Kinder verschiedenen Alters auf ihre intellektuelle Leistungsfähigkeit geprüft und zwar mit einer vom Verfasser aus Aufgaben der Binetmethode und Tests des Leipziger Lehrervereinsinstituts zusammengestellten Intelligenz-Staffelserie, sowie mit einzelnen Tests zur Prüfung der Phantasietätigkeit, der Beobachtungsgabe, der Merkfähigkeit, der Formauffassung, des räumlich-konstruktiven Denkens und der Begriffsbildung. Die gebrechlichen Kinder sind durchschnittlich um ein halbes Jahr in der geistigen Entwicklung zurück, was sich besonders aus den Entwicklungsstörungen der Phantasietätigkeit und Beobachtungsgabe erklärt. Dagegen ist Merkfähigkeit, räumliches Denken und Begriffsbildung etwa dem Alter entsprechend entwickelt. Die Bewegungshemmung verhindert beim gebrechlichen Kind den Erwerb motorischer, kinästhetischer und taktiler Erfahrungen, die Gebundenheit an das Zimmer engt den Vorstellungsschatz ein, so daß die geistige Bildung der Kinder hauptsächlich auf Wortwissen ohne füllende Vorstellungen aufgebaut ist. Eine weitere Untersuchung über die Arbeitsfähigkeit körpergebrechlicher Jugendlicher im Beruf geht besonders auf die Arbeitsart bei verschiedenen Gebrechen (Skoliose, Hemiplegie, Poliomyelie, Knochentuberkulose) ein und vergleicht ihre motorische Leistungsfähigkeit mit den Bewegungseigenheiten der Kretschmerschen Körperbautypen. Zum Schluß geht Verfasser auf die Charakterentwicklung des Krüppels ein, die durch Minderwertigkeitsgefühle und Kompensationen des Geltungstriebes gefährdet ist. Ein Versuch, an Hand von photographischen Aufnahmen aus Körperhaltung und Gangart Schlüsse auf den Charakter des gebrechlichen Kindes zu ziehen, soll zeigen, daß sehr oft dem Krüppel ungünstige Charaktereigenschaften beigelegt werden, die er, nach dem Urteil des Lehrers, nicht besitzt.

Jena. A. Argelander.

* *
*

XII. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Hamburg vom 12. bis 16. April 1931.

Von Theo Bonte.

I.

Der XII. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie, der auf Einladung des Hamburger Senats vom 12. bis 16. April v. J. in Hamburg stattfand, stellt in seiner ausgezeichneten Organisation, der Weite seines äußeren Rahmens (864 Teilnehmer, 75 Vorträge, 8 Arbeitsgemeinschaften, 3 Ausstellungen) und vor allem in dem Niveau seiner wissenschaftlichen Arbeit eine große eindrucksvolle Manifestation dar für die Bedeutung der Psychologie, dieser relativ jungen Wissenschaft, im gesamten Wissenschafts- und Kulturbereich. Die Psychologie hat wie kaum eine andere Wissenschaft in den letzten Jahrzehnten ihren Arbeitsbereich erweitert. Sie hat fruchtbarste Verbindungen angeknüpft mit sämtlichen Kulturwissenschaften, ohne ihre älteren engen Beziehungen zur Naturwissenschaft und Philosophie zu vernachlässigen. Sie bildet heute die lebendige Mitte zwischen Natur- und Geisteswissenschaften, das „vinculum substantiale" aller Wissenszweige, wie E. Cassirer (Hamburg) in der Eröffnungssitzung treffend die Stellung der Psychologie im System der Wissenschaften bezeichnete. Den Bereich der theoretischen Forschung verlassend, hat die Psychologie der Gegenwart dazu eine immer wachsende praktische Bedeutung für mannigfache Kulturgebiete bekommen. Pädagogische, forensische, medizinische und Wirtschaftspsychologie erobern sich immer weitere Gebiete des praktischen Lebens.

Diese Vielgestaltigkeit der Psychologie in Forschung und Anwendung dokumentierte sich deutlich in den verschiedenen Kategorien der Teilnehmer des Kongresses, die aus allen Teilen Deutschlands, aus Österreich und vereinzelt auch aus dem Auslande nach Hamburg gekommen waren. Prof. W. Stern, der Vorsitzende des verdienstvollen Ortsausschusses, konnte in seiner Begrüßungsansprache willkommen heißen: Hochschullehrer, die forschend und lehrend die Psychologie an Universitäten, Technischen und Handelshochschulen und Pädagogischen Akademien vertreten, die praktischen Psychologen, die in Wirtschaft, Berufsberatung, Erziehung, Wohlfahrts- und Rechtspflege die Brücken zwischen Theorie und Praxis schlagen, ferner die Vertreter anderer Fachgebiete, Philosophen, Psychiater, Physiologen, Ärzte, Sprachwissenschaftler, Juristen, Erziehungswissenschaftler, Lehrer und endlich eine größere Zahl von Psychologiestudenten verschiedener deutscher und österreichischer Hochschulen. Aber noch mehr als die Größe und die Zusammensetzung des Teilnehmerkreises überzeugte das Niveau und die Vielgestaltigkeit der Kongreßarbeit von dem Fortschritt, auf den die Psychologie der Gegenwart zurückblicken kann. Die überwältigende Fülle von Einzelvorträgen, die einen Ausschnitt gaben aus dem Ertrag der psychologischen Forschungsarbeit seit dem letzten Kongreß der Gesellschaft in Wien, tendierte auf einige Hauptthemen: Sprachpsychologie, Kinder- und Jugend-

psychologie, Entwicklungs- und Typenpsychologie, biologische und Tierpsychologie, Wahrnehmungspsychologie, praktische Psychologie. Als wesentliche Ergänzung standen neben den Vorträgen 8 Arbeitsgemeinschaften (nur für Mitglieder der Gesellschaft), eine für die nächsten Kongresse nachahmenswerte Neuerung. Erwähnt werden müssen hier auch die im Rahmen des Kongresses veranstalteten Ausstellungen über Raum- und Zeitdarstellungen in Kinderzeichnungen (Psychologisches Institut der Hamburgischen Universität), über zeichnerische Gestaltung bei psychopathischen Kindern (Rhein. Prov. Kinderanstalt, Bonn), über die künstlerische Betätigung bei Geisteskranken (Psychiatrische Universitätsklinik, Hamburg), über mythologisch-symbolische Kulturparallelen (Museum für Völkerkunde, Hamburg) und über Darstellungen zur Bildungspsychologie (Erziehungswissenschaftliches Seminar der Hamburgischen Universität) und über Darstellungen zur Bildungspsychologie.

Ein überzeugendes Anschauungsbeispiel für die Bedeutung der Psychologie für Wissenschaft und Leben und ihre allseitige Verknüpftheit war den Kongreßteilnehmern das von W. Stern geleitete Psychologische Institut der Hamburgischen Universität, in dem Forschung, Lehre und Anwendung in gleicher Weise gepflegt werden. Ein Gesamtbericht über die gegenwärtige Gestalt und Tätigkeit des Instituts wurde allen Kongreßteilnehmern überreicht.[1] Schon vor Gründung der Universität besaß Hamburg ein in der wissenschaftlichen Welt geachtetes von E. Meumann gegründetes Psychologisches Laboratorium, das sich unter der Förderung einer wohlwollenden, weitsichtigen Behörde zu einem Institut entwickelt hat, das heute in der ersten Reihe der im In- und Auslande vorhandenen Institute steht. Mit Recht durfte Bürgermeister Roß auf dem Empfangsabend im Rathaus aussprechen, daß er „in der Wahl Hamburgs als Kongreßort eine Anerkennung für die Verdienste der Stadt um die psychologische Wissenschaft sehe", und ohne zu übertreiben, konnte der Präses der Hochschulbehörde, Senator de Chaupeaurouge, in seiner Begrüßungsansprache aussprechen: „In der Schätzung der Psychologie steht Hamburg in Deutschland an der Spitze in richtiger Erkenntnis ihres Wertes." Mit Dankbarkeit werden die auswärtigen Psychologen, die berechtigte Ursache hatten, auf einer Protestkundgebung im Rahmen des Kongresses einen Notschrei über die Lage der Psychologie an den deutschen Hochschulen in die Welt zu senden, davon Kenntnis genommen und sich einen gleichen genius loci für ihre Universität gewünscht haben.

Der Vorsitzende K. Bühler (Wien) mußte auf der Eröffnungssitzung des Kongresses darüber Klage führen, daß „die Psychologie von außen her in Bedrängnis geraten sei. Die Zahl ihrer Forschungsstätten an den Universitäten sei nicht gewachsen, wie es nötig wäre, sondern zurückgegangen in einem Ausmaß, das als besorgniserregend bezeichnet werden müsse. Und noch sei nicht abzusehen, wann und an welchem Punkt diese Reduktion enden möge. Auf einer öffentlichen Protestkundgebung, auf der F. Krüger (Leipzig) mit glänzender Beredsamkeit das Hauptreferat hielt über „Die Aufgaben der Psychologie an den deutschen Hochschulen", forderte die „Deutsche Gesellschaft für Psychologie" in aller Öffentlichkeit die hochschulpolitische Gleichberechtigung ihrer Wissenschaft und ihre Vertretung in einer Stärke, wie sie ihrer tatsächlichen Bedeutung entspricht. Wenn die klassische Altertumswissenschaft 3 bis 7 Ordinariate an den Universi-

[1] Zeitschrift für angewandte Psychologie 39 (1—3), Seite 181 ff., 1931.

täten hat und einzelne Sprachwissenschaften noch darüber hinausgehen, so muß die Psychologie doch mindestens eine solche Stelle haben. Entgegen allen Tendenzen auf Abbau, ist ein Ausbau der Stellung der Psychologie im organischen Zusammenhang mit den übrigen Aufgaben der Hochschulen zu fordern. Die Psychologie als Bindeglied zwischen den einzelnen Fakultäten, bedarf einer besonderen Pflege. — Wirksam unterstützt wurden die eindringlichen Forderungen Krügers durch Ausführungen von 8 Vertretern benachbarter Disziplinen (Philosophie: E. Cassirer, Erziehungswissenschaft: G. Deuchler, Historische Geisteswissenschaften: J. Hashagen, Sprachwissenschaft: H. Junker, Soziologie: A. Walther, Strafrecht: E. Schmidt, Physiologie: U. Ebbecke, Psychiatrie: W. Weygandt).

Der folgende Bericht über die Arbeit des Kongresses muß darauf verzichten, ein vollständiges Referat über die Fülle von Einzelvorträgen, die in 3 Sektionen bewältigt wurden und die Teilnehmer vor schwere Auswahlkonflikte stellten, zu geben; wer Vollständigkeit sucht, muß auf den später erscheinenden Gesamtbericht der „Deutschen Gesellschaft für Psychologie" verwiesen werden. Der für diese Darstellung vorgesehene Raum müßte bei weitem überschritten werden, wenn auch nur eine oberflächliche Skizze sämtlicher Referate gegeben werden sollte. Dieser Bericht wird sich vielmehr auf das Thema, das zweifellos den Höhepunkt des Kongresses darstellte, — die Sprachpsychologie — und die Hauptthemen beschränken, die für den Leser dieser Zeitschrift von besonderem Interesse sein dürften: Kinder- und Jugendpsychologie und pädagogische Psychologie. Aber auch über diese ausgewählten Hauptgebiete der Kongreßarbeit kann nicht mit Vollständigkeit und gleicher Ausführlichkeit berichtet werden; deshalb soll hier ausdrücklich bemerkt werden, daß durch Nichterwähnung von Vortragenden oder verschieden ausführliche Wiedergabe der einzelnen Referate keineswegs wissenschaftliche Bewertung zum Ausdruck gebracht werden soll. Selbst so umfassende und bedeutende Forschungsreferate wie D. Katz (Rostock) über „Hunger und Appetit", G. Kafka (Dresden) über „Behaviorismus und Tierpsychologie" müssen in diesem Rahmen übergangen werden.

II.

Mehr noch als bei anderen Veranstaltungen des Kongresses wurde auf dem „Sprachtag", der einen Rekordbesuch aufzuweisen hatte, die eigentümliche Mittelstellung der Psychologie zu den anderen Wissenschaften evident. Philosoph, Psychologe, Sprachwissenschaftler und Psychiater fanden sich hier zu gemeinsamer Arbeit zusammen. Zweifellos liegt der wissenschaftliche Höhepunkt des Kongresses an diesem Tage.

K. Bühler (Wien) gab einen Abriß über „Das Ganze der Sprachtheorie, ihren Aufbau und ihre Teile". Die Sprache hat 3 Aspekte, wodurch die spezifischen Aufgaben der Einzelwissenschaften bedingt sind. Die Linguistik hat die Sprachgebilde (la langue, language) zum Gegenstand. Sie untersucht die Lautzeichen, den Wortschatz und die Syntax. Der behavioristisch-soziologische Aspekt geht auf den Zeichen- und Symbolcharakter der Sprache (Verständigung bei Tier und Mensch). Die Sprachpsychologie dagegen hat das Spracherlebnis und die Sprachhandlung zum Gegenstand; die Sprachdispositionen im psychischen System des Individuums zu erkennen, ist ihre Aufgabe. Die Sprache ist

kein reproduktives, von den Prinzipien der Lautmalerei her zu begreifendes, sondern ein produktives Darstellungsmittel, das wesentlich durch seine Bedeutungsstruktur bestimmt wird.

E. Cassirer (Hamburg) wies in seinem formschönen Vortrag über „Die Sprache und der Aufbau der Gegenstandswelt" nach, daß der eigentliche Sinngehalt der Sprache nicht im Sinne der Abbildtheorie bloßer Abdruck der Gegenstände sei. Der Sprachakt ist vielmehr eine echte Synthesis. Der enge Zusammenhang zwischen Sprechen und Denken ist zum Ausgangspunkt jeder Sprachbetrachtung zu machen. Die synthetische, nicht abbildhafte Funktion des Denkens liegt darin, daß es sich den Gegenstand unter einem bestimmten Aspekt vorstellt und sprachlich versinnbildlicht. Vorstellung und sprachliche Form liegen in einer Einheit. So ist die Sprache ein Mittel der Gegenstandsbildung und in gewissem Sinne das wichtigste Instrument für den Aufbau einer Gegenstandswelt. Es gibt also nicht Aufschluß eine vom Gegenstandsbewußtsein isolierte Analyse des Sprachprozesses, sondern nur ein Rückschluß vom Geformten zum bildenden Prinzip, von der forma formata zur forma formans. Die Sprache ist im Entstehungsstadium zu belauschen.

Zu ähnlichen Auffassungen wie Cassirer kam L. Weißgerber (Rostock) in seinem Vortrag über „Sprachvergleichung und Psychologie". In der Muttersprache ist eine ganz bestimmte Denkwelt vorgegeben, die von den vorherigen Trägern der Sprache ererbt wird. Für sprachpsychologische Untersuchungen ergibt sich somit die Schwierigkeit, daß die Sprache nur zusammen mit dieser Zwischenwelt gegeben ist. Die Psychologie steht hier vor der unlösbaren Aufgabe, die Wirkungen der Muttersprache auszuschalten und zu scheiden von dem, was als natürliches psychisches Verhalten betrachtet werden kann. Hier gibt es einen aussichtsreichen Ausweg. Die Sprachvergleichung kann durch Vergleich mit anderen Sprachkreisen die besondere Struktur der Muttersprache herausarbeiten.

G. Ipsens (Leipzig) Ausführungen über „Sprache und Gemeinschaft" zeigten noch einmal den soziologischen Charakter der Sprache. Sprache und Gemeinschaft, die sich nebeneinander und durcheinander bilden, wurden genetisch in Parallele zueinander gesetzt; dabei ergab sich für beide in ihrem Aufbau eine identische Struktur und formale Gleichheit.

N. Ach (Göttingen) stützte sich in seinem Referat über „Psychologische Grundlegung der sprachlichen Verständigung" wesentlich auf experimentelle Feststellungen im Gegensatz zu dem mehr philosophischen und strukturpsychologischen Aspekt der bisher referierten Vorträge. Sein Problem war die Entstehung der Bedeutungsverleihung, die nach ihm durch eine Fusionseinheit zwischen dem anschaulichen Zeichen und dem ideellen Objekt zustande kommt. Das Zeichen ist kein Symbol, sondern wird eine Eigenschaft des Gegenstandes. Dieser Vorgang stellt einen Spezialfall eines umfassenden psychologischen Gesetzes dar, das Ach als Kompensationsprinzip der Identität herausstellte.

H. Werner (Hamburg) berichtete in seinem Referat über „Sprache und Ausdruck" über das Ergebnis mehrjähriger experimenteller Untersuchungen über die Analyse des Erlebnisses von Wörtern der deutschen Sprache. Optisch oder akustisch dargebotene Wörter besitzen ein „Gesicht" ihres Gehaltes, das nicht in ihrer phonetischen Gestaltqualität, sondern in einem dynamischen Zug

beschlossen liegt, der in spezifischer Weise ihren Sinn verlebendigt. Von dem gedruckten oder gehörten Wort „ängstlich" ist unmittelbar sein ängstliches Wesen abzulesen, das Verstehen seines Sinnes ist unmittelbar optisch und akustisch geworden. Das Wort hat eine spezifische Physiognomie. Die Dynamik des Wortes darf nicht verwechselt werden mit Bewegung als physikalischer Qualität. Der Gegensatz zwischen sinnhafter Dynamik und sachlicher Bewegung ist daran zu zeigen, daß auch Wörter, die Ruhe bezeichnen, dynamisch gefaßt werden (z. B. das Wort „ruhig" als „gleichmäßig bewegt", „still" als „verkapselte Kraft"). Diese ageometrische dynamische Beschaffenheit der physiognomischen Sprachanschauung bedingt zugleich, daß die grammatischen Kategorien, wie Substantiv, Adjektiv, Verbum, im physiognomischen Bereich keineswegs abgegrenzt sind wie in der sachlichen Grammatik. Das Wort „Wand" hat in seinem Ausdruck z. B. keinen echten Gegenstandscharakter, sondern ist irgendwie als Dauer und Gegenkraft dynamisiert. In dem Wort „Bohrer" ist der Gegenstand und seine spezifische Tätigkeit zu einer komplexen Anschauung verbunden. Diese dynamische Fassung dürfte Ursache sein, daß in gewissen primitiven Sprachen Nomen und Verb wenig auseinander = differenziert sind. Grundeigentümlichkeit eines jeden Ausdrucks sind also anschauliche Intentionalität und Gegenständlichkeit einerseits, sinnbedingte Dynamik andererseits. Wie vollzieht sich nun die Herausmodellierung des Sprachgesichts? Sie geschieht einmal in der Auswahl solcher Laute und Lautverbindungen, die den Sinn anschaulich konzentrieren, ferner darin, daß die Laute dem Sinn des ganzen entsprechende Eigenschaften hervorkehren; so kann z. B. das „w" eine Fülle von Eigenschaften zeigen, in „wüten" trägt es akustisch wie optisch die Qualität des Vibrierenden, einer verhaltenen aber intensiven Energie, in „Wasser" dagegen hat es die Funktion eines dynamischen Auf und Ab, einer Wellenbewegung. — Es gibt nach dem Bedeutungsgehalt 3 physiognomische Sinnstufen, die, genetisch betrachtet, zugleich Stufen der Entwicklung der menschlichen Sprache darstellen. Die 3 Begriffsstufen sind: Konkreta, Metaphern und Abstrakta, die jede in ihrer Weise sich ausdrucksmäßig physiognomisch darstellen. Die 3 Begriffsstufen besitzen zugleich typologische Bedeutung. Es gibt, ihre dauernde Erlebnisweise ins Auge gefaßt, Einheitstypen ((Konkret-, Symbol- und Abstraktphysiognomiker), die alle Wörter der 3 Stufen in der ihnen adäquaten Weise erleben. Hier eröffnen sich auch geistesgeschichtliche Ausblicke. Für die jüngere Romantik ist z. B. die abstrakteste Sprache konkret.

Die übrigen Referate, die sich mit dem Problem „Sprache" beschäftigten, sollen hier des Raumes wegen, nicht etwa aus dem Grunde geringerer Wesentlichkeit, nur gestreift werden.

A. Grünbaum (Amsterdam) rückte in seinem Referat „Sprache und Handlung" die Sprache in die Nähe der Handlung und betonte nachdrücklich die Bedeutung der Sprachmotorik.

K. Goldstein (Berlin) berichtete über „Die pathologischen Tatsachen und ihre Bedeutung für das Problem der Sprache", wobei er aphasische Störungen ohne und mit Herabsetzung der Darstellungsfunktion unterschied. Eine wesentliche Erkenntnis ist dabei die Notwendigkeit einer über das nur Psychologische hinausgehenden biologischen Erfassung der Gesamtperson, wobei oft das Verhalten der Kranken in ihrer Umgebung, in ihrer „personalen Welt"

(W. Stern), zur Aufdeckung von Ausfallserscheinungen führt. So kann z. B. die Sprache den Mitkranken gegenüber anders sein als beim Arzt, dem gegenüber sich der Kranke zusammennimmt.

H. Gruhle (Heidelberg) gab einen Einblick in die „Sprachstörungen der Schizophrenen".

Außer diesen Vorträgen, die in zwei Gesamtsitzungen einen ganzen Tag ausfüllten, wurden auch in einer Sektionssitzung noch 3 weitere aufschlußreiche Referate zur Psychologie der Sprache gehalten (M. v. Kuenburg-München: Über das Verhältnis von Begriff und Wort in einem Falle von pathologischer Sprachentwicklung; A. Aall-Oslo: Zur Psychologie des Stabreimes; K. Wolf-Wien: Die Darstellungsfelder in der Sprache. E. W. Scripture-Wien: Die Bedeutung der Experimentalphonetik für die Sprachpsychologie.) Ebenso gehört hierher der geistreiche Vortrag über „Gebärdensprache in der bildenden Kunst", den F. Saxl auf dem Empfangsabend in der Kulturwissenschaftlichen Bibliothek Warburg hielt.

Die Diskussion über „Sprachpsychologie" fand in einer Arbeitsgemeinschaft statt und zeigte noch deutlicher als der „Sprachtag" selbst die Fruchtbarkeit der Zusammenarbeit von Psychologen mit anderen Fachvertretern.

III.

In ihrem Referat „Zur Methodik des kinderpsychologischen Experiments" berichtete Hildegard Hetzer (Elbing) über eine „experimentelle Untersuchung der experimentellen Bedingungen für kinderpsychologische Versuche", wie H. Volkelt (Leipzig) treffend die Ausführungen charakterisierte. Der Grundsatz der Gleichheit der Versuchsbedingungen darf nicht zu starr verstanden werden. Im kinderpsychologischen Experiment kann es sich nicht um Identität der Versuchsbedingungen wie in der experimentellen Physik handeln; es gilt hier vielmehr der Grundsatz der funktionalen Gleichheit. Vor allem ist die Angemessenheit der Versuchssituation zu fordern; die Versuchsbedingungen dürfen von der Normalsituation des Kindes nicht zu sehr abweichen. Die Ursache mißlungener Säuglingsexperimente liegt oft darin, daß diese Forderung nicht beachtet wurde. Die adäquaten Bedingungen im Kleinkinderexperiment sind experimentell festzustellen, z. B. die geeigneten Raumlagen und Versuchszeiten. Wenn z. B. ein Säugling in 10 Minuten 37mal versucht, sich aufzurichten, so wäre es unangemessen, nur in der Ruhelage mit ihm experimentieren zu wollen. Die Exaktheitsgrundlage des Experiments wird nicht gestört, wenn man dem Säugling Freiheit der Bewegung erlaubt (Sitzen, Liegen, Stehen). Auch die Wirkung der Umgebungsverhältnisse und der Versuchszeiten ist zu beachten. Ein zum Zwecke der Abgrenzung um ein Bett gestellter weißer Schirm wird bei Säuglingen bis zu 5 Wochen gar nicht, bei 1½ bis zu 5 Monaten stark beachtet, mit 6 bis 15 Monaten interessiert er selbst nicht, sondern das, was dahinter ist, das Kind möchte dahinter gucken, der Schirm wirkt hier als Störungsfaktor. — Die Versuchszeiten dürfen nicht zu lange ausgedehnt werden. Bei Kindern von 1 bis 2 Monaten wäre es unangemessen, 5 Minuten, bei 3 bis 5 Monate alten Kindern 20 Minuten, bei 6—8monatigen Kindern 30 Minuten zu überschreiten. Die günstigste Experimentierzeit für Säuglinge ist die Tagesstunde, wo sie am wenigsten schlafen und schreien und sich im Optimum des Wachzustandes be-

finden; für 2monatige Säuglinge war in 63% der Fälle die Zeit von 9 bis 12 Uhr vormittags am günstigsten. — Wenn man Kinder in neue Versuchssituationen bringt, muß man erst die Störungen studieren, die davon ausgehen. Wesentlich ist auch, daß die Fragestellung der Altersstufe adäquat ist. — Das Ergebnis der Hetzerschen Ausführungen, daß Voraussetzung fruchtbarer experimenteller Arbeit in der Kinderpsychologie das vorherige Studium der Wirksamkeit der Versuchsbedingungen auf das Kind sei, ist in der Kinderpsychologie kein völlig neuer Gesichtspunkt; es fehlte aber bisher diese experimentelle Analyse des Experiments.

E. Lau (Berlin) sprach über „Entwicklung des Greifens in der frühen Kindheit". Der Greifreflex arbeitet in den ersten Monaten ohne Mitwirkung der Augen. Im dritten Monat treten Armbewegungen beim Berühren der Hand ein. Der Berührungsreiz ist vom vierten Monat ab nicht mehr Voraussetzung des Greifens. Alle Gegenstände, die im Bereiche des „Zuhandenseins" vom Auge entdeckt werden, lösen die Greifbewegungen aus. Vom fünften Monat differenzieren sich diese Gegenstände; nur die brauchbaren, etwa die Klapper, nicht mehr die Hand des Erwachsenen, geben Anlaß zum Greifen. Etwa im siebenten Monat tritt auch die zweite Hand, die bisher störend wirkte, in Aktion, etwa beim Umwenden von Gegenständen. Nun bekommen auch fernere Gegenstände das Interesse des Kindes; mit Armen und Händen sucht es sie zu erreichen, wozu bald ein Schieben des Körpers in Richtung des Reizes tritt. Nun beginnt das Kriechstadium.

Elsa Köhler (Wien) hielt ein Referat über „Die Leistung der Sprache in der Gesamtaktivität 5- bis 6jähriger Kinder". Sie hat analysierend und statistisch ein Jahr lang die Sprache von Kindern dieser Altersstufe untersucht, wobei sie wesentliche Feststellungen über Sprachentwicklung und Schulreife machen konnte.

Einen interessanten Lichtbildervortrag über „Das Kind als Erfinder" hielt Rosa Katz (Rostock), wobei sie Beobachtungen an ihrem eigenen Sohn zugrundelegte. Mit reicher Erfindungsgabe stellte der 8jährige Junge die verschiedenartigsten Dinge in den Dienst seiner kindlichen Spielbedürfnisse; die Luftröhre einer Gans wurde zur Flöte oder zum Wasserschlauch, der Brustkorb der Gans zur Maske, eine Kokosschale zum Kochgefäß. Es drängen sich Parallelen mit der Werkzeugherstellung bei Primitiven auf.

Martha Muchow (Hamburg) brachte in ihrem Referat „Zur Frage einer kulturtypologischen Jugendpsychologie" neue wesentliche Gesichtspunkte für die Methodik der kindes- und jugendpsychologischen Forschung. Sie berichtete über zwei groß angelegte Untersuchungen, die sie seit einigen Jahren in Hamburg durchführt: über eine milieutypologische Untersuchung (das Großstadtkind und seine Welt) und eine epochaltypologische (das jugendliche Mädchen verschiedener jugendlicher Generationen). Während man bisher die formalen Strukturgesetze der Entwicklung einerseits, die Umwelt bzw. Epoche andererseits zu erforschen versuchte, wurde nachgewiesen, daß nicht beides gesondert da ist, sondern erst in der synthetischen Durchdringung beider, in diesem „Zwischenreich", die eigentliche kindliche und jugendliche Welt liegt. Das Kind ist in seiner „personalen Welt", ein Begriff W. Sterns, der hier für die jugendpsychologische Forschung fruchtbar gemacht wird, zu erfassen. Diese Welt ist nicht die

Welt der Erwachsenen. Das zeigten deutlich systematische Beobachtungen an Kindern im Getriebe des Warenhauses. Das Warenhaus ist für sie nicht ein Schau- und Kaufhaus, sondern ein Aktionsraum für Spiele mannigfacher Art, ein interessantes Manövriergelände. Für die „pädagogische Verkehrssituation" ist die Kenntnis der kindlichen Lebenswelt von großer Wichtigkeit. Aufgabe des Erziehers ist es, die personale Welt des Kindes in Zusammenhang zu bringen mit der dem Kinde zu deutenden Welt des Erwachsenen. Die Frage nach der Berechtigung des heimatkundlichen Prinzips in der Grundschularbeit wird so aufgerollt und verneint, weil der Bezug des Kindes zu seiner heimatlichen Welt ein ganz anderer ist als der Unterricht, der die Welt der Sachkunde meint, voraussetzt.

K. Schmeing (Berlin-Wilmersdorf) trug in seinem Referat über „Pubertätsperioden und geistige Produktivität" seine Theorie von der mehrfachen Pubertät vor. Er unterschied 3 Reifungsstufen: die Kindheitspubertät (vom 2./3. bis 5./6. Lebensjahr), die Jugendpubertät (11./12. bis zum 16./17. Lebensjahr) und die Erwachsenenpubertät (zu Beginn der zwanziger Jahre), mit der das vollreife Stadium beginnt. Zwischen geistiger Produktivität und den Pubertätsperioden wurde ein Zusammenhang nachgewiesen.

In seinem Referat: „Experimente über kritisches Denken" zeigte E. Brunswik (Ankara-Türkei) die Entwicklungsstadien und die Formen der Kritikfähigkeit bei Kindern auf.

Über eine Weiterführung seiner Versuche über die zeichnerische Gestaltung bei Kindern, worüber er auch schon auf früheren Kongressen Wesentliches vortrug, berichtete H. Volkelt (Leipzig) in einem Referat „Versuche über Raumdarstellung des Schulkindes". Im Gruppen- und Einzelversuch hatten Schul- und Kindergartenkinder die Aufgabe, mit Buntstiften räumliche Darstellungen im verkleinerten Maßstab, sog. Raummodelle (z. B. Haus mit Zaun, Dorfplatz mit Wasserbassin, rundes Beet mit Bäumen ringsherum), wiederzugeben. Die Analyse der Zeichnungen und die Aussagen der Kinder ergeben folgendes. Völlig raumlose Darstellungen gibt es — auch im frühesten Alter — nicht. Das Kind stellt mit ganz anderen Mitteln den Raum dar als der Erwachsene im perspektivischen Zeichnen. Der unter Rand des Zeichenblattes oder ein waagrechter Strich stellen für das Kind die ganze Bodenfläche dar, die alles, was vorn und hinten steht, aufnehmen kann. Der obere Rand des Blattes oder gleichfalls ein Strich bedeuten die obere Begrenzung des gezeichneten Raumes (etwa Zimmerdecke oder Himmel). In den grundrißartigen Zeichnungen handelt es sich um eine Identifikation der Zeichenebene mit dem Erdboden. Ohne einen Widerspruch zu empfinden, verbindet das Kind in der einen Zeichenebene verschiedene sachliche Ebenen, z. B. den „liegenden" Dorfplatz mit den „stehenden" Häusern. — In der so gestalteten kindlichen Raumdarstellung handelt es sich nicht um eine fehlerhafte und matte Wiedergabe des Erwachsenenraumes, sondern vielmehr, in Übereinstimmung mit dem spezifischen kindlichen Raumerleben, um einen qualitativ durchaus eigenartigen Verhaltens-, Aktions- und Wirkraum.

K. Iwai (Kioto) führte unter H. Volkelt in Leipzig Versuche durch über den „Umgang des Kindes mit verschieden geformten Körpern im 9. bis 12. Lebensmonat". Das Verhalten der Kinder wurde unter Anwendung einer vielseitigen Technik beobachtet: Film, Verkoppelung von Film und Protokoll

durch Uhren, unbemerkte Beobachtung. Aus dem inhaltlichen Ertrag wäre anzuführen, daß der Würfel am wenigsten beachtet wird, am stärksten Ringe und flache, schalenförmige Gebilde.

K. Lewin (Berlin) berichtete in einem Referat über „Ersatzhandlung und Ersatzbefriedigung" unter gestalttheoretischem Aspekt über eine experimentelle Untersuchung der Frage, unter welchen Umständen eine Ersatzhandlung zur Befriedigung des ursprünglichen Bedürfnisses führen kann. Nur wenn die Ersatzhandlung als so vollwertig genommen wird, daß eine Wiederaufnahme der Ausgangshandlung sich erübrigt, kann man von wirklicher Ersatzbefriedigung sprechen. Die Ersatzhandlung braucht inhaltlich nicht mit der ursprünglichen Handlung übereinzustimmen, es handelt sich hier vielmehr um ein dynamisch-funktionelles Verhalten, in dem die Ersatzhandlung funktionelle Ersatzbedeutung haben muß; dabei sind Schwierigkeits- und Realitätsgrad der Ersatzhandlung von Bedeutung.

Ergänzt wurden Lewins Ausführungen durch K. Gottschaldts (Bonn) Referat über „Formen der Ersatzhandlungen bei schwachsinnigen und psychopathischen Kindern". Bei schwachsinnigen und psychopathischen Kindern gestatten die Ersatzhandlungen, die bei zu schweren Aufgaben gewählt werden, einen Einblick in ihre Persönlichkeitsstruktur. Bei der zu schweren Aufgabe, einen Turm bis an die Decke des Zimmers zu bauen, schlägt ein normal begabter 10jähriger Junge eine Ersatzhandlung vor, deren Anspruchsniveau geringer ist, aber an die Ausgangshandlung anknüpft, etwa die Aufgabe, ein Haus zu bauen. Der Schwachsinnige wählt hier aber eine Ersatzhandlung, die in einem geringeren oder gar keinem Zusammenhang mit der Ersatzhandlung steht, z. B. etwa das Abzählen der Bausteine.

F. Hoppe (Bonn) referierte über „Erfolgs- und Mißerfolgserlebnisse psychopathischer und schwachsinniger Kinder". Erfolgs- und Mißerfolgserlebnisse wurden experimentell erzeugt und beobachtet. Die Art der Reaktion ist typisch für das Gesamtverhalten der pathologischen Persönlichkeiten.

IV.

G. Deuchler (Hamburg) sprach über „Das Problem der Psychologie der Bildung". D. versuchte, eine Psychologie der Bildung als einen bestimmten Bereich des erziehungswissenschaftlichen Denkens herauszuarbeiten. Die pädagogische Psychologie bzw. experimentelle Pädagogik stehen wesentlich unter dem Gesichtspunkt der Anwendung oder Verwertung psychologischer Erkenntnisse bei der Unterrichts- und Erziehungsarbeit. Demgegenüber geht die Bildungspsychologie von dem Begriff der Bildung aus. Bildung ist nach D.die lebendige, leiblich-seelische Gesamtverfassung, die, entweder von selbst oder durch äußere Einwirkungen herbeigeführt, jedenfalls immer nur durch eigene Mitwirkung geworden ist, und dem einzelnen nach Anlage und Lebenskreis entspricht, die ihn in die Kulturgemeinschaft hineinstellt, so daß deren Gehalt in ihm lebendig wird, und er aus freier Selbstbestimmung heraus darin sich froh betätigt. Die Bildungspsychologie untersucht nun die Beschaffenheit und den Wert der Bildungsgestalt als konkreter Bildungsstruktur; sie arbeitet die Bildungsstrukturen der heranwachsenden Jugend und der Erwachsenen heraus, Bildungsstrukturen, die in

ihrer Entwicklung, Entstehung und Formung von mancherlei Faktoren abhängig sind. — Die Psychologie der Bildung gehört in dem System der Psychologie in den Bereich der Kulturpsychologie (neben Psychologie des Rechts, des Sports, der Wirtschaft usw.). Andererseits kommt die Betrachtungsweise der Bildungspsychologie der Individualcharakterologie sehr nahe. — Die Methoden der Psychologie der Bildung sind im allgemeinen die gleichen wie in der allgemeinen Psychologie (Beobachtung, Experiment und Studium der geistigen Leistungen und Selbstäußerungen).

Einen Beitrag zur „angewandten" Begabungspsychologie gab H. Lämmermann (Mannheim) in seinem Referat „Über das Verhältnis von Allgemein- und Sonderbegabung und seine Bedeutung für eine organische Differenzierung der Schule". L. konnte in umfangreichen Untersuchungen in Mannheimer Schulen korrelationsstatistisch belegen, daß unter allen übrigen Faktoren die allgemeine Intelligenz an erster Stelle die Schultüchtigkeit bestimmt. Die allgemeine Intelligenz bildet den Primat gegenüber den qualitativen Differenzen der Begabungsrichtung.

Käthe Stern (Breslau) berichtete über eine „Experimentelle Untersuchung des Leseprozesses bei Anfängern". Sechsjährige Kinder kamen in einem Leselernverfahren nach der Erdmannschen Theorie zur vollen Worterfassung, wobei die Gesamtform des Wortes mit einer deutlichen Differenzierung in die einzelnen Buchstaben erfaßt wurde. Das „Sichzuhören" spielt eine große Rolle für den Übergang von der optischen Erfassung der Silben zu der Sinnerfassung des Wortes. Weiterhin wurde gezeigt, wie es von der Worterfassung zur Satzerfassung kommt. Recht illustrativ waren graphische Darstellungen, die alle Seiten des Leselernprozesses der Versuchspersonen verdeutlichten.

M. Löwi (Breslau) gab einen Beitrag zur Theorie des Sprachverständnisses in dem Referat „Die Prinzipien des Lesenlernens". Vorbedingung für die Erfassung der Wortbedeutung beim Lesen ist, daß das sprachliche Symbol bereits irgendeinmal gegeben wurde. Das Sprachverständnis (Sprachsinn) ist an die Erfassung eines die Verknüpfung der syntaktischen Gruppen beherrschenden Regulativs gebunden; nur dadurch ist eine Eindeutigkeit gegeben.

H. v. Bracken (Braunschweig) berichtete über eine Untersuchung „Zur Psychologie der Kinderschrift". Auf Grund eines umfangreichen Schriftprobenmaterials von Kindern des ersten bis vierten Schuljahres wurde mit der Zuordnungsmethode untersucht, ob bereits bei Schulkindern eine Konstanz im Ausdruck des Schriftbildes vorliegt. Die Untersuchung erstreckte sich über eine Zeit von 24 Stunden bis zu einem halben Jahre. Ein verhältnismäßig hoher Prozentsatz von Zuordnungen zeigte eine starke Konstanz der Schrifteigenart, die sich vor allem in Ganzheitseigenschaften der Schrift darstellt.

Einen weiteren Beitrag zur Graphologie gab Olga Marum (Freiburg) in ihrem Referat „Vergleich graphologischer und experimentell-psychologischer Untersuchung der Intelligenz". Die Untersuchung wurde durchgeführt an Primanerinnen höherer Schulen Freiburgs. Das graphologische Gutachten (von M. Hartge-Freiburg) mit speziellem Bezug auf die Intelligenz wurde verglichen mit dem Lehrerurteil über die allgemeine Begabung der Versuchspersonen und dem Ergebnis einer Intelligenzprüfung mit dem Masselon-Test. Es ergab sich eine hohe Übereinstimmung von Graphologie, Test und Lehrerurteil

bzw. Graphologie und Lehrerurteil. Das graphologische Gutachten bildete also eine wertvolle Ergänzung der experimentellen Intelligenzfeststellung und des Lehrerurteils.

Über das Ergebnis einer Umfrage an Kasseler Schulen „Über die Motive zur Schullüge" berichtete H. Weil (Kassel). Nach den Motiven wurden unterschieden: soziale, asoziale und antisoziale Lügen. Die Häufigkeit der sozialen Lügen ist fast auf allen Altersstufen am größten. Fast ebenso häufig treten als Motive auf Bequemlichkeit, Gedankenlosigkeit und Angst vor Strafe. Mädchen lügen besonders oft aus Ehrgeiz und Geltungsbedürfnis (in der Obersekunda bei Mädchen 21%, bei Knaben 6%). Das Vorkommen der antisozialen Lügen mit dem Zweck, anderen zu schaden, ist selten.

H. Düker (Göttingen) sprach über „Experimentelle Untersuchungen an willensschwachen Hilfsschülern und an Grundschülern mit mangelhafter Konzentrationsfähigkeit". Bei zwangsläufiger, d. h. im Tempo bestimmter Arbeit leisteten Schüler quantitativ und qualitativ weit mehr als bei freiem Arbeitsvorgang; subjektiv ist mit einer zwangsläufigen Arbeit ein geringerer psychischer Energieverbrauch, also eine kleinere Anstrengung verbunden. Deutlich zeigte sich das bei willensschwachen Hilfsschülern, die bei zwangsläufiger Tätigkeit in vielen Fällen fast normale Leistungen erreichten.

V.

Dieser fragmentarische Ausschnitt aus der umfassenden Kongreßarbeit dürfte verdeutlicht haben, wie ertragreich und anregend in stofflicher und methodischer Hinsicht die Tagung war. Ein Zeichen für die sichtbare Aufwärtsbewegung der Psychologie ist auch die Tatsache, daß sich die Mitgliederzahl der „Deutschen Gesellschaft für Psychologie" seit dem letzten Kongreß von 259 auf 339 erhöht hat, wie auf der den Kongreß abschließenden Geschäftssitzung der Gesellschaft, in der W. Stern-Hamburg zum Vorsitzenden gewählt wurde (stellv. Vorsitzender: K. Bühler-Wien), mitgeteilt werden konnte. Innerhalb der Gesellschaft wurde auf dem Kongreß eine Sektion für pädagogische Psychologie, deren Leitung G. Deuchler-Hamburg übernommen hat, und ein Arbeitsausschuß für forensische Psychologie gegründet. Ferner konstituierte sich auf dem Kongreß eine „Reichsvereinigung zur Förderung der praktischen Psychologie E. V." unter dem Vorsitz von W. Poppelreuter-Bonn, der die Deutsche Gesellschaft für Psychologie als korporatives Mitglied beitrat. Diese Organisation hat sich zur Aufgabe gestellt, „alle Zweige der praktischen Psychologie, sowohl hinsichtlich ihrer wissenschaftlichen als auch der praktischen Seite, vor allem durch den Zusammenschluß der interessierten Wissenschaftler und Praktiker zu fördern".

Der nächste Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie findet vom 4. bis 8. April 1933 in Dresden statt.

* *
*

(Aus der Psychologischen Anstalt der Universität Jena.)

Über Geschlechtsunterschiede in der Rechenbegabung.

Eine experimentelle Untersuchung an 8- bis 14jährigen Volksschulkindern aus Koinstruktionsklassen.

Von Gustav Schmidberger.

(Schluß.)

§ 3. Gang der Versuche.

Die Untersuchungen wurden sämtlich vom Verfasser selbst durchgeführt, und zwar innerhalb des Zeitraumes Dezember 1928 bis Februar 1930. Sie fanden in den gewohnten Klassenräumen statt, nur in ganz vereinzelten Fällen mußte die Prüfung im Zeichensaal oder Physikraum der Schule durchgeführt werden. Damit seitens der Kinder mit einem Zustand geistiger Frische und ungeschwächter Aufnahmebereitschaft gerechnet werden konnte, wurde Wert darauf gelegt, daß die Versuche nur während des Vormittags stattfanden und erst nach der ersten Unterrichtsstunde begannen. Nur ganz selten war das nicht möglich gewesen, doch hatte der Vl den Eindruck, daß sich auch in diesen Fällen die Kinder nicht in einer für den Versuch ungeeigneten geistigen Verfassung befanden. In all den Fällen, wo irgendwelche störende Momente das Prüfungsergebnis zu beeinflussen schienen, wurde die betreffende Klasse bzw. der betreffende Schüler bei der Auswertung unberücksichtigt gelassen.

Mit Ausnahme derjenigen schwach besetzten Klassen, bei welchen der Klassenraum die doppelte Anzahl der vorhandenen Schüler faßte, wurden die Klassen halbiert und jede Hälfte gesondert, jedoch in unmittelbarer Aufeinanderfolge, geprüft. Nach Möglichkeit wurde die Halbierung nicht nach Geschlechtern vorgenommen. Die Halbierung war nötig, um die Schüler möglichst gut isolieren und auch einen guten Überblick über die Klasse behalten zu können. Dieser Überblick war nicht nur nötig, um unselbständiges Arbeiten zu verhindern, sondern auch, um nachprüfen zu können, ob die Instruktionen richtig verstanden waren, und so in der Lage zu sein, eventuelle Schwierigkeiten rein technischer Art, die geeignet waren, das Begabungsbild zu verfälschen, zu beseitigen.

Die Untersuchung umfaßte zeitlich für jede Klassenhälfte zwei durch eine Pause getrennte Stunden, dauerte also für die ganze Klasse insgesamt vier Stunden, für den einzelnen Schüler aber zwei Stunden. Wo eine Klasse nicht auf einmal vier Stunden lang zur Verfügung stand (das war allerdings nur ganz ausnahmsweise der Fall gewesen), wurde doch am selben Vormittag mit einem Teil der Aufgaben die ganze Klasse geprüft, um eine Beeinflussung einer Klassenhälfte durch die andere zu verhindern. Während der beiden Stunden, in denen die eine Hälfte geprüft wurde, hatte die andere fast immer frei, sodaß auch die Schüler der zweiten Hälfte nicht durch Unterricht ermüdet in die Prüfung kamen. An den nicht vollgegliederten Schulen wurde, wenn die eben erörterten Voraussetzungen dabei erfüllt blieben, das 5. und 6., sowie das 7. und 8. Schuljahr gemeinsam geprüft, da ja für diese Klassen die Prüfungsaufgaben dieselben waren.

Nachdem die Kinder über die Plätze verteilt worden waren — wobei darauf geachtet wurde, daß jedes Kind von seinem Platze gut an die Tafel sehen konnte — ordnete der Vl an, daß eine Schreibunterlage (Zeichenmappe, geschlossenes

Heft) und ein gespitzter Bleistift zurechtzulegen seien, und daß außer dieser Unterlage und dem Bleistift nichts auf den Plätzen liegen dürfte.

Dann wurde den Schülern folgende Instruktion gegeben:

„Ihr sollt heute mit mir rechnen, teilweise etwas anderes als ihr sonst in der Schule zu rechnen gewohnt seid. Das, was ihr noch nicht gerechnet habt, werde ich euch stets zuerst an der Tafel erklären. Ihr müßt bei diesen Erklärungen recht gut acht geben, damit ihr die Sache versteht, denn hernach bekommt ihr jedesmal Zettel, auf denen dann jeder für sich ähnliche Aufgaben wie die besprochenen rechnen soll. Euere Leistungen werden nicht benotet, ihr braucht also nicht aufgeregt zu sein, wenn ihr das eine oder das andere nicht könnt. Gebt euch aber trotzdem Mühe, denn es soll festgestellt werden, was ihr als Klasse leisten könnt." (Für das 3. und 4. Schuljahr wurde diese Instruktion im Sinne größerer Kindertümlichkeit etwas verändert.)

Mit Ausnahme der Prüfung mit den gewöhnlichen Kopfrechenaufgaben und den eingekleideten Aufgaben (Aufgabengruppe A und C) mußte der eigentlichen Prüfung eine ausführliche Erläuterung dessen, was die Schüler tun sollten, vorausgeschickt werden. Diese Erläuterung der für die Schüler neuartigen rechnerischen Stoffe geschah in Frage und Antwort unter Benutzung der Schultafel. Dabei wurde versucht, wenigstens für den Durchschnitt der Schüler restloses Verständnis für die verlangten rechnerischen Leistungen zu erzielen. Am Schlusse einer jeden solchen Lektion wurde das Ergebnis der Erläuterungen nochmals vom Vl zusammenfassend formuliert. Die Erläuterungen waren bei verschiedenen Aufgaben und in verschiedenen Altersgruppen von verschiedener Dauer; es waren dazu höchstens 25, mindestens 10 Minuten nötig. Den Erläuterungen ging stets die Verteilung der Blätter (Vordrucke oder leere Blätter) voraus, auf die vor oder nach der zur Aufgabenlösung vorgesehenen Zeit Name, Schule und Klasse zu schreiben waren.

Als Beispiel für diese Erläuterungen soll im folgenden die dem Umrechnen in ein nichtdekadisches System vorausgeschickte Erläuterung kurz skizziert werden: Es wurde zunächst an Hand einer an die Tafel geschriebenen längeren Zahl die Bedeutung der verschiedenen Stellen und der Zahlenbereich jeder einzelnen Stelle im Zehnersystem rekapituliert, wobei angeknüpft wurde an die an den Thüringer Schulen übliche Einführung ins dekadische System an Hand von Stäbchenbündeln. Dann wurde gesagt, daß es Menschen gebe, deren Zahlensystem nicht wie das unsrige auf der Zehn, sondern auf einer anderen Zahl beruht. Man ging dann gemeinsam der Frage nach, wie Menschen, deren Zahlensystem auf der Fünf aufgebaut ist — bei denen also die Fünf im Rahmen ihrer Rechen- und Zahlenschreibweise dieselbe Bedeutung hat wie bei uns die Zehn — ihre Zahlen schreiben müssen. Der Aufbau des Fünfersystems wurde dann erläutert — ebenfalls wieder unter gedanklicher Zugrundelegung der Stäbchenbündelmethode — an Hand einiger Zahlenbeispiele (ein- bis dreistellige Zahlen). Dabei wurde versucht, die Lösung der Aufgabe stets von einem Schüler finden und auch von ihm die Erklärung dafür geben zu lassen. Nach Behandlung mehrerer Zahlenbeispiele wurde schließlich das für das Umrechnen vom Zehner- ins Fünfersystem Wesentliche vom Vl nochmals kurz zusammengefaßt. In Altersgruppe IV wurde außerdem noch das Zurückrechnen vom Fünfer- ins Zehnersystem an einem Zahlenbeispiel kurz besprochen.

Nach der jeweiligen Beendigung dieser Erläuterungen wurde in einer Instruktion das Technische der Versuchsdurchführung klargemacht. Diese Instruktionen, bzw. Teile daraus, wurden nötigenfalls wiederholt. Als Beispiel wollen wir wieder die zum Umrechnen in ein nichtdekadisches System gegebene Instruktion wiedergeben:

„Wenn ihr nachher eure Blätter umdreht, findet ihr darauf sechs Zahlen: drei Zahlen unter I, drei Zahlen unter II (zeigt es). Die drei Zahlen unter I haben wir „Zehnerleute" geschrieben. Ihr sollt ausrechnen, wie sie die „Fünferleute" schreiben würden (der Einfachheit halber wurden im Verlaufe der Erläuterung die Begriffe „Zehner-" und „Fünferleute" geprägt). Die Zahlen unter II haben die „Fünferleute" geschrieben, und ihr sollt ausrechnen, was sie für uns wert sind. So, wie wir es an einem Beispiel besprochen haben. Habt ihr das alle verstanden? — Die Ergebnisse schreibt ihr neben die Zahl, die ihr umgerechnet habt. Ihr braucht die Aufgaben nicht im Kopfe auszurechnen. Zur Nebenrechnung dürft ihr aber nur das Blatt verwenden, auf dem die Aufgaben stehen; es ist dazu genügend Platz darauf. Ist jedem klar, was er zu machen hat? — Ihr braucht euch nicht zu beeilen, es steht euch genügend Zeit zur Arbeit zur Verfügung. Ihr könnt arbeiten, bis ich sage „Schluß". Dann legt ihr aber sofort den Bleistift weg und dreht den Zettel um. Wer früher fertig wird, rechnet alles noch einmal durch und dreht dann den Zettel um. — Während der Arbeit darf dann gar nichts gesprochen werden. Sollte sich jemand verschreiben, so streicht er einfach das Falsche durch und schreibt das Richtige darüber. — Hat noch jemand eine Frage? — Dann fangt an zu rechnen!"

Der Gang der Versuche war etwa folgender: In den Klassen der Altersgruppen III und IV wurden nach der S. 141 angeführten allgemeinen Instruktion zunächst Vordrucke mit dem Zahlenreihentest verteilt und die Schüler aufgefordert, Name, Schule und Klasse darauf zu schreiben und dann die Blätter umzudrehen. Während die Kinder schrieben, schrieb der Vl ein Reihenbeispiel an die Schultafel. Sobald alle Schüler ihre Blätter umgedreht hatten, begann die Erläuterung des Zahlenreihenergänzens. An die Erläuterung schloß die Instruktion an. Nach Beendigung derselben wurden auf Aufforderung die Blätter umgedreht und die Arbeit begann. Auf das Schlußsignal hin mußten sofort die Bleistifte weggelegt und die Blätter wieder umgedreht werden. Nachdem die Blätter wieder eingesammelt waren, erfolgte die Instruktion für die Lösung der eingekleideten Aufgaben. Dann wurden die Vordrucke verteilt, und zwar verkehrt — mit der unbedruckten Seite nach oben — auf die Plätze gelegt. Auf das Anfangszeichen hin begannen die Schüler gleichzeitig zu rechnen. Der Name wurde erst nach dem Schlußzeichen auf die Blätter geschrieben. Damit war die erste Stunde beendet. Nach einer Pause von 10—15 Minuten wurden die Vordrucke für die Aufgabengruppe B (Umrechnen in ein nichtdekadisches System) verteilt. Die Schüler schrieben zuerst ihren Namen darauf, dann folgte die ausführliche Erläuterung des Tests, im Anschluß daran die Instruktion und schließlich wieder der eigentliche Versuch. Nachdem die Blätter eingesammelt waren, wurden sofort leere Zettel verteilt, auf welche die Schüler wieder ihren Namen und dann am linken Rand untereinander die Nummern 1 bis 6 zu schreiben hatten. Es folgte nun die Instruktion für Aufgabengruppe A (nackte Kopfrechenaufgaben), worauf der Vl die sechs Aufgaben mit den Nummern ihrer Reihenfolge an die Tafel schrieb. Sobald die erste Aufgabe an der Tafel stand, konnte zu arbeiten begonnen werden. Mit Erledigung dieser Aufgabengruppe war der Versuch zu Ende. — In den Altersgruppen I und II war der Gang der Versuche ein analoger.

§ 4. Auswertung.

Wir errechneten zunächst für jede einzelne Aufgabe die prozentuale Häufigkeit der richtigen, falschen und fehlenden Lösungen. Aus den Prozentsätzen der richtigen Lösungen berechneten wir dann Schwierigkeitskoeffizienten für die Aufgaben. Und zwar nahmen wir dafür einfach den reziproken Wert der relativen Lösungsfrequenz, denn eine Aufgabe ist um so leichter, je häufiger, und um so schwieriger, je seltener sie richtig gelöst wird. Damit wir nicht mit Brüchen mit mehreren Dezimalen zu rechnen hatten, multiplizierten wir die reziproken Werte jeweils mit 100. Die Berechnung der Schwierigkeitswerte geschah also

nach der Formel $S = \frac{100}{P}$, wobei S den Schwierigkeitskoeffizienten und P die prozentuale Häufigkeit der richtigen Lösungen bedeutet. Die wenigst schwierige Aufgabe ist demnach diejenige, die von allen Prüflingen (100 %) gelöst wird. Sie hat einen Koeffizienten von $\frac{100}{100} = 1$. (Bei einer feineren Auswertung, als sie hier nötig und möglich war, könnte man noch innerhalb der von allen Prüflingen gelösten Aufgaben verschiedene Schwierigkeitsgrade unterscheiden, objektiv, in dem man etwa die zur Aufgabenlösung benötigten Zeiten der einzelnen Vpen berücksichtigt, subjektiv, indem man bestimmt, ob die Aufgabenlösung mit größerer oder geringerer Anstrengung erfolgt.) Aufgaben, die so schwierig sind, daß sie von keinem Prüfling richtig gelöst werden, hätten den Schwierigkeitskoeffizienten $\frac{100}{0} = \infty$. (Auch hier könnten bei einer feineren Auswertung noch Unterschiede der Schwierigkeit festgestellt werden, indem man z. B. Aufgaben, bei denen eine Teillösung gelingt, von solchen scheidet, bei denen auch sie nicht mehr vorkommt.) So schwierige Aufgaben kamen indessen in unseren Versuchen nicht vor und dürften auch in Hinblick auf den Zweck der Versuche nicht vorkommen. Der größte Schwierigkeitskoeffizient, der sich bei uns findet, ist *23,8*, der kleinste *1,1*.

In dem Bereich, in dem unsere Schwierigkeitskoeffizienten liegen, kommt auch einem Einwand, den man gegen den von uns verwendeten Schwierigkeitskoeffizienten erheben könnte, keine besondere Bedeutung zu. Der Einwand ist dieser: Ist eine Aufgabe so leicht, daß sie von allen Prüflingen gelöst wird, so hat der Koeffizient den Wert *1*. Wird sie nur von 99,9 % aller Prüflinge gelöst, so wird der Wert des Koeffizienten um $\frac{1}{1000}$, wird sie nur von 99,0 % aller Prüflinge gelöst, um $\frac{1}{100}$ größer. Wird die Aufgabe von 2 % aller Prüflinge gelöst, so ist der Koeffizient *50,0;* wird sie aber nur von 1 % gelöst: *100,0;* wird sie von 0,9 % gelöst: 111,1; wird sie von 0,2 % gelöst: *500,0*; wird sie von 0,1 % gelöst: *1000,0*. Bei der Verringerung der Lösungsfrequenz von 1 % auf 0,0 % wächst der Koeffizient gar von *100,0* auf ∞. Einer geringen Abnahme der Lösungsfrequenz entspricht also bei den leichtesten Aufgaben eine minimale Zunahme des Schwierigkeitskoeffizienten, bei den ganz schwierigen Aufgaben aber eine ungeheure. In dem Bereich, in dem unsere Schwierigkeitskoeffizienten liegen, entspricht einer Abnahme der Lösungsfrequenz um 1 % im Höchstfall eine Zunahme des Schwierigkeitskoeffizienten von *4,7*, im Mindestfalle eine solche von $\frac{11}{1000}$.

Mittels dieser Schwierigkeitskoeffizienten der einzelnen Aufgaben berechneten wir nun für jedes Schulkind Leistungswerte für die einzelnen Aufgabengruppen durch Addition der Schwierigkeitswerte der von dem Schüler richtig gelösten Aufgaben. Die so gewonnenen Werte sind um so größer, je mehr Aufgaben der betreffenden Gruppe richtig gelöst wurden und je schwieriger diese richtig gelösten Aufgaben waren. Die Werte der vier Aufgabengruppen wurden schließlich zu einem Wert der Gesamtleistung zusammengefaßt. Diese Gesamtleistungswerte wurden jedoch nur berechnet für Klassen, bei denen alle vier Aufgabengruppen ohne irgendwelche Störungen erledigt werden konnten. Die Leistungswerte der einzelnen Aufgabengruppen und der Gesamtleistungswert wurden dann in Klassenbogen eingetragen, die nun das Grundmaterial bildeten für unsere Ergebnistabellen.

Wir sind uns natürlich bewußt, daß das Verfahren, das wir bei der Berechnung der Leistungswerte verwendeten, ein grobes Verfahren ist, da es nur die positiven Leistungen berücksichtigt. Die Fehler drücken aber bei weitem nicht alle den gleichen Grad der Leistungsunfähigkeit aus. Falsche Lösungen können einmal die Folge schwerer Denkfehler sein, während sie ein anderes Mal vielleicht nur auf einem geringen Versehen beruhen. So ungerecht aber unsere Berechnungsweise unter Umständen auch sein mag, so läßt sich doch bei einem umfangreichen Material eine Berücksichtigung der Fehlerart im allgemeinen nicht durchführen. Jedoch einige Ausnahmen glaubten wir, von der Regel, bei der Errechnung der Leistungswerte nur fehlerfreie Leistungen zu berücksichtigen, machen zu müssen.

Zunächst haben wir in den zwei Aufgabenarten, deren Aufgaben in mehrere Gliedaufgaben zerfallen, die Lösungen nicht als schlechthin richtig oder falsch gewertet, sondern die Ergebnisse jeder einzelnen Teilaufgabe berücksichtigt. So haben wir in Aufgabengruppe D der Altersgruppe III und IV solche Lösungen, bei denen die Zahlenreihe nur nach einer Richtung fehlerfrei ergänzt worden war, als teilweise richtig bezeichnet und mit dem halben Schwierigkeitswert benotet.[1] Bei den Aufgaben der Aufgabengruppe D der Altersgruppe II bewerteten wir ebenfalls nicht die ganze Aufgabe als falsch oder richtig, sondern berücksichtigten jede einzelne Ergänzung. Wenn eine solche Aufgabe beispielsweise aus drei Ergänzungen bestand, wurde jede einzelne richtige Ergänzung mit einem Drittel des Schwierigkeitswertes dieser Aufgabe benotet. Natürlich sind nicht alle Ergänzungen einer Aufgabe von gleicher Schwierigkeit, es hätte die Berechnung aber doch zu sehr kompliziert, würden wir auch noch die Schwierigkeitsgrade der Teilaufgaben berücksichtigt haben.

Ebenfalls mit dem halben Schwierigkeitswert benotet wurden einige Lösungen bei Aufgaben der Aufgabengruppe B, Altersgruppe IV, II. Reihe. Bei diesen Lösungen war die Berechnung gedanklich fehlerfrei durchgeführt, es führte lediglich ein kleiner Rechenfehler zu einem Fehlergebnis. Da die Ausrechnung mit auf dem Zettel stand, konnte der Fehler eindeutig als auf einem bloßen Verrechnen beruhend erkannt werden, so z. B. wenn bei der Addition der Summanden ein Tausender nicht übertragen wurde und statt der richtigen Summe *2096* die fehlerhafte *1096* angegeben wird.

Noch als richtig bewertet wurden folgende fehlerhafte Lösungen: bei der Aufgabengruppe B der Altersgruppe II kamen Lösungen vor, die rechnerisch richtig waren, aber nicht ganz der gestellten Aufgabe entsprachen. Da diese Lösungen gerade bei begabten Kindern sehr häufig waren, konnte nicht angenommen werden, daß die betreffenden Schüler zu einer der Aufgabe entsprechenden Lösung nicht fähig gewesen wären. Eine solche nur formal falsche Lösung ist etwa bei der Aufgabe I_9 das Ergebnis $16 = 2 \times 8$ statt $16 : 2 = 8$.

Ebenfalls als richtig gewertet wurden jene fehlerhaften Lösungen dieser Aufgabengruppe, bei denen das Fehlergebnis auf einem bloßen Verschreiben beruhte, z. B. bei Aufgabe I_6 das Ergebnis *9: 12* statt *96: 12*.

[1] Um Mißverständnissen vorzubeugen, muß jedoch bemerkt werden, daß die Schwierigkeitswerte dieser Aufgaben nicht nur auf Grund der völlig richtigen Aufgaben errechnet wurden, sondern daß bei ihrer Errechnung je zwei teilweise richtige Lösungen als eine völlig richtige Lösung eingesetzt wurden.

Ferner wurden als richtig anerkannt solche Lösungen der Aufgabe 5 der Aufgabengruppe C des 3. Schuljahres, bei denen nur das Alter der Mutter angegeben war und nicht auch das der Else. Es war hier nur die Angabe vergessen worden, denn die Berechnung des Alters der Mutter setzte eine Berechnung des Alters der Else voraus. War nur das Alter der Else angegeben, so galt die Aufgabe als teilweise richtig gelöst und wurde entsprechend bewertet.

Bei Aufgabengruppe A kamen relativ oft Fehlergebnisse dadurch zustande, daß Kinder eine Aufgabe zu flüchtig gelesen und dann eine andere Aufgabe gerechnet hatten, als von ihnen verlangt war. Z. B. wurde statt *180 + 36* die Aufgabe *180 — 36* gerechnet. Solche Lösungen mußten als falsch gewertet werden, da nicht in jedem einzelnen Falle einwandfrei festzustellen ist, ob die versehentlich gerechnete Aufgabe für das Kind vom selben Schwierigkeitsgrad ist wie die verlangte.

Auch in denjenigen Fällen, wo das Ergebnis so undeutlich geschrieben war, daß man im Zweifel sein konnte, ob es sich um eine richtige oder falsche Lösung handelt, wurde stets negativ bewertet.

IV. Ergebnisse.

§ 1. Die Gesamtleistung.

a) Gesamtergebnis:

Die nach der auf Seite 142/143 angegebenen Berechnungsweise gewonnenen Leistungswerte der einzelnen Knaben und Mädchen wurden in allen vier Altersgruppen nach ihrer Größe in Gruppen, die je zehn Einheiten umfassen, geteilt (Leistungswert 0; 0,1—10,0; 10,1—20,0 usw.). Es wurde dann für alle Altersgruppen gezählt, wieviel Knaben und Mädchen zu jeder dieser Gruppen der Leistungswerte gehören. Die in den vier Altersgruppen in den entsprechenden Gruppen der Leistungswerte festgestellten Häufigkeiten der Knaben und Mädchen wurden schließlich summiert, und dann wurde errechnet, wieviel Prozent aller untersuchten Knaben und aller untersuchten Mädchen zu den einzelnen Gruppen der Leistungswerte (ohne Rücksicht auf die Altersgruppen) gehören. Das Ergebnis dieser Berechnung haben wir graphisch dargestellt. Die auf Seite 146 wiedergegebenen Kurven zeigen also, in welchen prozentualen Häufigkeiten die verschiedenen Leistungswerte bei Knaben und Mädchen vorkommen.

Die Leistungskurven der beiden Geschlechter stimmen weitgehend überein. Bei aller Ähnlichkeit zeigt sich aber doch eine charakteristische Abweichung: Die Mädchenkurve weist gegenüber der Knabenkurve eine geringe Verschiebung auf vom Bereich der guten und schlechten Leistungen nach dem Bereich der mittleren Leistungen hin. Es finden sich geringe Leistungen etwas häufiger bei den Knaben, mittlere Leistungen deutlich häufiger bei den Mädchen, gute Leistungen häufiger bei den Knaben.

Beim Vergleich der durchschnittlichen Leistungswerte zeigt sich für das Gesamtversuchspersonenmaterial eine prozentuale Minderleistung der Mädchen von 2,5 Prozent.

Tabelle 5 enthält die auf die verschiedenen Gruppen der Leistungswerte entfallenden prozentualen Häufigkeiten gesondert für die einzelnen Altersgruppen.

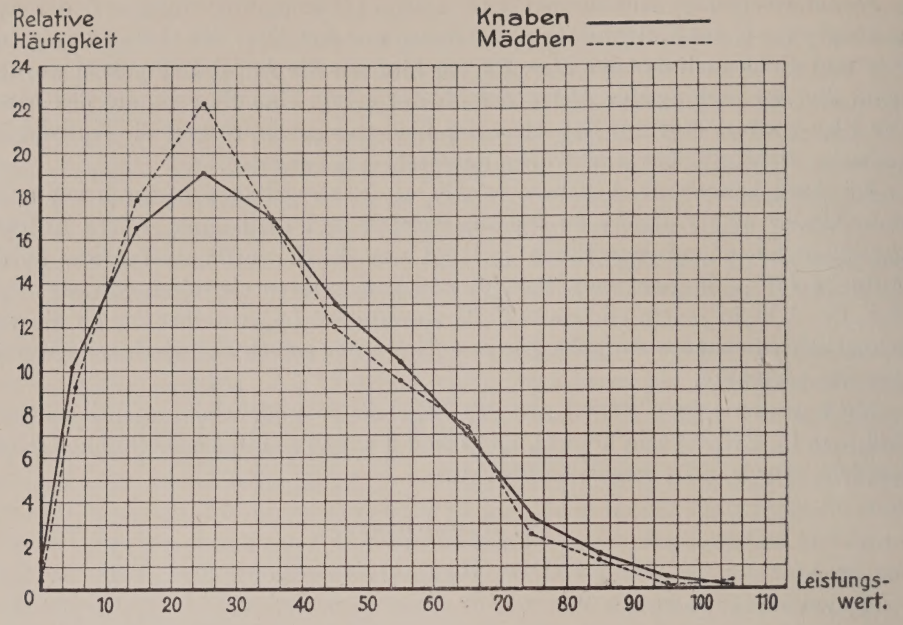


Tabelle 5.

Leistungswerte	Prozentuale Häufigkeit							
	Altersgruppe I		Altersgruppe II		Altersgruppe III		Altersgruppe IV	
	m	f	m	f	m	f	m	f
100,1 bis 110,0	—	1,1	—	—	0,3	—	—	—
90,1 „ 100,0	1,2	0,4	—	—	0,3	—	—	—
80,1 „ 90,0	6,0	5,2	0,4	—	—	—	—	0,3
70,1 „ 80,0	8,0	4,9	3,1	3,0	—	—	1,9	1,3
60,1 „ 70,0	16,0	16,4	9,2	11,4	1,0	0,6	1,9	1,2
50,1 „ 60,0	17,0	16,8	15,7	14,9	2,3	3,9	6,4	2,6
40,1 „ 50,0	18,0	17,2	20,5	17,9	8,2	6,6	5,7	6,4
30,1 „ 40,0	15,2	18,6	21,0	16,5	18,0	18,2	14,3	14,6
20,1 „ 30,0	10,1	10,7	17,9	20,9	26,2	31,1	22,6	27,5
10,1 „ 20,0	5,1	6,5	8,7	12,9	25,3	23,9	27,5	28,4
0,1 „ 10,0	3,4	1,8	3,1	2,5	16,4	15,1	17,8	17,1
0,0	—	0,4	0,4	—	2,0	0,6	1,9	0,6
Summe	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Es zeigt sich bei den Werten der Altersgruppen III und IV gute Übereinstimmung mit den Kurven des Gesamtversuchspersonenmaterials. Dagegen zeigen die Altersgruppen I und II kleine Abweichungen davon. In Altersgruppe I muß wohl von einer geringen allgemeinen Verschiebung der Mädchenleistung gegenüber den Knabenleistungen nach dem Bereich der geringeren Leistungen hin gesprochen werden. Altersgruppe II zeigt nur eine Verschiebung vom Durchschnittsbereich nach den Werten geringerer Leistung hin. Die schlechtesten Lei-

stungen sind jedoch auch in den Altersgruppen I und II häufiger auf Seite der Knaben.

Tabelle 6 zeigt die aus den Werten der Tabelle 5 errechnete prozentuale Verteilung der Mädchenleistungen auf die drei Leistungsbereiche überdurchschnittlich, durchschnittlich und unterdurchschnittlich bezogen auf die Verteilungsnorm 25 % : 50 % : 25 % auf Seite der Knaben.

Tabelle 6.

Altersgruppe	Anzahl der Vpen		Verteilung der Mädchenleistungen auf die Leistungszonen		
	m	f	überdurchschnittlich	Durchschnittsbereich	unterdurchschnittlich
I	256	263	20,5 %	54,0 %	25,5 %
II	229	201	24,8 %	45,7 %	29,5 %
III	305	330	23,6 %	51,6 %	24,8 %
IV	265	317	22,2 %	53,7 %	24,1 %

Die prozentuale Verteilung auf die Bereiche der überdurchschnittlichen, durchschnittlichen und unterdurchschnittlichen Leistungen entspricht den bei Betrachtung der obigen Tabelle 5 festgestellten Verhältnissen.

Wir haben weiterhin die durchschnittlichen Leistungswerte der Knaben und Mädchen für die einzelnen Altersgruppen berechnet. Dieselben, sowie die aus ihnen sich ergebenden prozentualen Minderleistungen der Mädchen, sind in Tabelle 7 zusammengestellt.

Tabelle 7.

		Altersgruppe			
		I	II	III	IV
Durchschnitt der Gesamtleistungen	m	49,0	39,8	24,0	24,3
	f	48,0	38,8	23,8	23,1
Relative Minderleistung der Mädchen		2,0 %	2,5 %	0,8 %	4,9 %

Entsprechend dem in den Tabellen 5 und 6 zum Ausdruck kommenden Befund zeigen sich durchwegs auf Seite der Knaben etwas größere Durchschnittswerte. Die Differenz ist jedoch bei keiner Altersgruppe bedeutend; sie ist ganz besonders gering in Altersgruppe III, am deutlichsten noch in Altersgruppe IV.

b) Fraktionierung:

Um nachzuprüfen, inwieweit man den in obigen Tabellen zusammengestellten Ergebnissen Zuverlässigkeit zusprechen kann, haben wir das Material einer doppelten Fraktionierung unterworfen und für jede der so erhaltenen vier Versuchspersonengruppen die Ergebnisse errechnet. Zeigen sämtliche Ergebnisse der durch Fraktionierung erhaltenen Versuchspersonengruppen in der Tendenz gute Übereinstimmung mit den Ergebnissen des Gesamtmaterials, so kann u. E. mit ziemlicher Sicherheit angenommen werden, daß dasselbe umfangreich genug war, um Zuverlässigkeit der Ergebnisse zu gewährleisten. Für unsere geringen Geschlechtsunterschiede wäre in einer solchen Übereinstimmung ferner der Hin-

weis enthalten, daß die gefundenen geringen Unterschiede trotz ihrer Kleinheit beachtenswert sind, weil sie tatsächliche Differenzen der Geschlechter ausdrücken. Dagegen braucht ein Mangel an Übereinstimmung zwischen den Ergebnissen des fraktionierten und Gesamtmaterials nicht unbedingt gegen die Zuverlässigkeit der letzteren zu sprechen. Es könnte ja das Gesamtmaterial zuverlässige, das halbierte Material aber unzuverlässige Ergebnisse liefern.

Fraktionierung A wurde für die Altersgruppen I, II und IV nach Klassen vorgenommen. Altersgruppe III wurde nach Schuljahren fraktioniert (bei Altersgruppe IV wäre das nicht zweckmäßig gewesen, da das 8. Schuljahr gegenüber dem 7. Schuljahr zu klein ist). Fraktionierung B erfolgte nach dem Alphabet der Schülernamen (Fraktion I umfaßt die Schüler mit den Anfangsbuchstaben A bis K, Fraktion II diejenigen mit den Anfangsbuchstaben L bis Z).

Die Ergebnisse sind gesondert in den Tabellen 8 bis 11 zusammengestellt.

Tabelle 8: Altersgruppe I.

Fraktionierung	Fraktion	Anzahl der Vpen		Verteilung der Mädchenleistungen auf die Leistungszonen			Durchschnitt der Gesamtleistungen		Relative Minderleistung der Mädchen
		m	f	überdurchschnittlich	Durchschnittsbereich	unterdurchschnittlich	m	f	
A	I	127	146	21,9 %	48,1 %	30,0 %	49,4	49,1	0,6 %
	II	129	118	18,9 %	51,6 %	29,5 %	48,6	47,0	3,3 %
B	I	116	123	16,1 %	58,0 %	25,9 %	48,7	47,8	1,8 %
	II	140	141	23,9 %	50,3 %	25,8 %	49,2	48,2	2,0 %

Das fraktionierte Material ergibt in der Tendenz denselben Befund wie das Gesamtmaterial.

Tabelle 9: Altersgruppe II.

Fraktionierung	Fraktion	Anzahl der Vpen		Verteilung der Mädchenleistungen auf die Leistungszonen			Durchschnitt der Gesamtleistungen		Relative Minderleistung der Mädchen
		m	f	überdurchschnittlich	Durchschnittsbereich	unterdurchschnittlich	m	f	
A	I	108	87	24,1 %	42,6 %	33,3 %	38,3	37,3	2,6 %
	II	121	114	26,0 %	40,8 %	33,2 %	41,3	40,3	2,4 %
B	I	124	97	23,7 %	46,8 %	29,5 %	40,8	39,0	4,4 %
	II	105	114	26,7 %	44,5 %	28,8 %	38,7	38,7	0,0 %

Auch die Ergebnisse dieser Altersgruppe können wohl als durch die Befunde des fraktionierten Materials bestätigt gelten, da das eine abweichende Ergebnis (Null-Differenz) keine deutlich widersprechende Tendenz zeigt.

Altersgruppe III:

Auf Grund der Ergebnisse des fraktionierten Materials können die Unterschiede, wie sie sich in den Befunden des Gesamtmaterials zeigen, nicht mit Bestimmtheit als tatsächlich bestehende bestätigt werden. Bei einer weiteren Fraktionierung (nach dem Alphabet der Schülernamen) der in Altersgruppe III vereinigten beiden Schuljahre (V und VI) fanden wir im 5. Schuljahr in der einen Fraktion eine geringe Mehrleistung der Mädchen (0,9 %), in der anderen eine stärkere Minder-

Tabelle 10: Altersgruppe III.

Fraktionierung	Fraktion	Anzahl der Vpen		Verteilung der Mädchenleistungen auf die Leistungszonen			Durchschnitt der Gesamtleistungen		Relative Minderleistung der Mädchen
		m	f	überdurchschnittlich	Durchschnittsbereich	unterdurchschnittlich	m	f	
A	I	150	180	21,2 %	58,5 %	20,3 %	24,3	23,4	3,6 %
	II	155	150	29,0 %	48,6 %	22,4 %	23,8	24,3	— 2,1 %
B	I	155	166	22,7 %	52,3 %	25,0 %	23,6	23,7	— 0,4 %
	II	150	164	22,6 %	47,6 %	29,8 %	24,5	23,9	2,4 %

leistung (7,5 %). Die beiden Fraktionen des 6. Schuljahres wiesen Mehrleistungen der Mädchen (0,9 % und 2,5 %) auf. Die Zahlen der Prüflinge, die in die vier Fraktionen fallen, sind jedoch sehr klein. Sie liegen zwischen *73* und *93*.

Die Fraktionierung führt also bei der Altersgruppe III nicht durchweg zu demselben Ergebnis wie das Gesamtmaterial. Dadurch wird die Sicherheit des letzteren zweifellos verringert. Angesichts der Tatsache, daß, wie wir gesehen haben und noch sehen werden, die niedrigeren Altersgruppen und auch die höhere Altersgruppe in der Gesamtleistung und fast in allen Fraktionen eine geringe Minderleistung der Mädchen aufweisen, dürfen wir die Abweichungen in den Fraktionen der III. Altersgruppe als eine zufällige Variation ansehen, die durch eine zu kleine Anzahl der in der Fraktion enthaltenen Glieder (Prüflinge) bedingt ist. Die Personenzahl, auf die sich das Gesamtergebnis bezieht, dürfte dann aber die kleinste Zahl sein, die zum Nachweis des Geschlechtsunterschiedes in der rechnerischen Begabung ausreicht.

Tabelle 11: Altersgruppe IV.

Fraktionierung	Fraktion	Anzahl der Vpen		Verteilung der Mädchenleistungen auf die Leistungszonen			Durchschnitt der Gesamtleistungen		Relative Minderleistung der Mädchen
		m	f	überdurchschnittlich	Durchschnittsbereich	unterdurchschnittlich	m	f	
A	I	124	154	19,2 %	54,2 %	26,6 %	23,7	21,4	9,7 %
	II	141	163	24,5 %	56,9 %	18,6 %	25,0	24,9	0,4 %
B	I	128	142	23,6 %	54,1 %	22,3 %	24,5	23,8	2,9 %
	II	137	175	17,9 %	55,9 %	26,2 %	24,2	22,5	7,0 %

Die Ergebnisse der Altersgruppe IV können nach den Befunden des fraktionierten Materials als zuverlässig bezeichnet werden.

Zusammenfassend läßt sich sagen:

Der Unterschied zwischen der Rechenbegabung der Knaben und Mädchen ist nach den Ergebnissen in der Gesamtleistung bei sämtlichen Aufgaben unserer Prüfung in dem von uns untersuchten Altersbereich gering. Für das Gesamtmaterial (Altersgruppe I bis IV) findet sich eine prozentuale Minderleistung der Mädchen von 2,5 Prozent. Die Verschiedenheit der Leistung ist auch bei gesonderter Betrachtung der einzelnen Klassenstufen nirgends erheblich. Die gefundenen geringen Differenzen entsprechen jedoch offenbar tatsächlichen

Unterschieden der Leistungsfähigkeit, sie können nicht als zufällige Variationen betrachtet werden.

§ 2. Die Abhängigkeit des Geschlechtsunterschiedes vom Schwierigkeitsgrad der Aufgaben.

Ein besonders interessantes Problem schien uns das zu sein, ob die Überlegenheit eines Geschlechts auf einem bestimmten Leistungsgebiete irgendwie abhängig ist vom Schwierigkeitsgrad der Aufgaben. Wir versuchten daher festzustellen, ob die oben gefundene geringe Überlegenheit der Knaben in der Gesamtleistung bei Ordnung der Aufgaben in Schwierigkeitsgruppen sich in allen diesen Schwierigkeitsgruppen wiederfindet, oder ob verschiedene Schwierigkeitsgruppen einen verschiedenen Geschlechtsunterschied zeigen. Zu diesem Zwecke ordneten wir sämtliche 183 in der Prüfung verwendeten Aufgaben, ohne Rücksicht auf ihre Zugehörigkeit zu Altersgruppe und Aufgabengruppe, zu einer aufsteigenden Schwierigkeitsreihe. Die Schwierigkeit der einzelnen Aufgaben wurde dabei nach dem ihr zukommenden Gewichtswert bemessen (siehe Seite 142). Dann teilten wir unsere Aufgaben in drei Schwierigkeitsgruppen: leichte, mittelschwere und schwere Aufgaben, indem wir die ersten 29% als leichte, die letzten 25% als schwere Aufgaben abtrennten, sodaß dann 46% als Aufgaben von mittlerem Schwierigkeitsgrad zurückblieben. Wir erhielten auf diese Weise folgende Schwierigkeitsgruppen:

I. Leichte Aufgaben: Diese Schwierigkeitsgruppe umfaßt die 29% leichtesten Aufgaben mit den Gewichtswerten 1,1 bis 1,5. Alle diese Aufgaben wurden von mehr als 66% der Vpen gelöst.

II. Mittelschwere Aufgaben: Es handelt sich hier um 46% der im Mittelbereich der Schwierigkeitsreihe liegenden Aufgaben mit Gewichtswerten zwischen 1,6 und 2,9. Dieselben wurden mindestens von einem Drittel, höchstens von Zweidrittel aller Vpen gelöst.

III. Schwere Aufgaben: Zu dieser Schwierigkeitsgruppe wurden die 25% schwersten Aufgaben zusammengefaßt, für die Gewichtswerte zwischen 3,0 und 23,8 errechnet wurden. Es handelt sich um Aufgaben, die von weniger als vom dritten Teil der Vpen gelöst wurden.

Zur Beantwortung unserer Frage glaubten wir uns nicht damit begnügen zu dürfen, daß wir einfach gegenüberstellten, wieviel Aufgaben bei den einzelnen Schwierigkeitsgruppen von den Knaben, und wieviel von den Mädchen öfter richtig gelöst worden waren. Vielmehr muß u. E. die Größe der Überlegenheit eines Geschlechts bei den einzelnen Aufgaben mit berücksichtigt werden. Wir wendeten daher das folgende Verfahren an. Zunächst bestimmten wir für jede Aufgabe die Größe der prozentualen Differenz zwischen den Lösungsprozenten der Geschlechter nach der Formel $D = \frac{(A-B) \times 100}{B}$, wobei A die Prozentzahl der richtigen Lösungen des bei der betreffenden Aufgabe überlegenen Geschlechts, B die des unterlegenen Geschlechts ist. Dann wurde bei jeder Schwierigkeitsgruppe für jedes Geschlecht die Summe der D (ΣD) derjenigen Aufgaben errechnet, bei denen das betreffende Geschlecht das überlegene ist. Dieser Wert ist umso größer, bei je mehr Aufgaben das betreffende Geschlecht überlegen ist und je größer jeweils die prozentuale Differenz ist. Er erlaubt also eine zahlenmäßige Erfassung der Überlegenheit eines Geschlechts in den einzelnen Schwierigkeitsgruppen. Um die Schwierigkeitsgruppen untereinander vergleichbar zu

machen, dividierten wir jeweils die ΣD durch die Zahl n der in der betreffenden Schwierigkeitsgruppe enthaltenen Aufgaben. Nennen wir die so erhaltenen Werte L, so erlaubt die Größe des Quotienten $Q = \frac{Lm}{Lf}$ einen Vergleich der drei Schwierigkeitsgruppen hinsichtlich der Größe der männlichen Überlegenheit.

In Tabelle 12 haben wir außer den Werten Q und L die Anzahl n der Aufgaben, die Anzahl p der besser gelösten Aufgaben, die Prozentzahl der besser gelösten Aufgaben $\frac{p \times 100}{n}$ und die durchschnittliche prozentuale Differenz $\frac{\Sigma D}{p}$ zusammengestellt.

Tabelle 12.

Schwierigkeitsgruppe	n	p		$\frac{p \cdot 100}{n}$		$\frac{\Sigma D}{p}$		L		Q
		m	f	m	f	m	f	m	f	
I	53	27	26	51,0	49,0	6,2	5,9	3,2	2,9	1,1
II	84	44	39	52,4	46,4	13,6	10,7	7,1	5,0	1,4
III	46	30	16	65,2	34,8	47,5	19,1	30,0	6,7	4,5

Die Rubrik $\frac{p \times 100}{n}$ zeigt: Die Knaben haben in allen Schwierigkeitsgruppen bei einer größeren Anzahl von Aufgaben günstigere Lösungsprozente erzielt als die Mädchen. Die männliche Überlegenheit ist jedoch bei den Schwierigkeitsgruppen I und II nicht erheblich, sie ist dagegen sehr groß bei den schweren Aufgaben.

Aus Rubrik $\frac{\Sigma D}{p}$ ergibt sich: Die durchschnittliche prozentuale Differenz zwischen der größeren und kleineren Prozentzahl der richtig gelösten Aufgaben steigt bei beiden Geschlechtern mit dem durchschnittlichen Schwierigkeitsgrad einer Gruppe von Aufgaben. Sie ist bei allen Schwierigkeitsgruppen bei den von den Knaben besser gelösten Aufgaben größer als bei den Aufgaben, bei denen die Mädchen überlegen sind. Die diesbezügliche Überlegenheit der Knaben ist besonders groß bei den schweren Aufgaben (Schwierigkeitsgruppe III).

Die Rubriken L und Q lehren: Die Knaben leisten in allen Schwierigkeitsgruppen Besseres als die Mädchen. Die Überlegenheit der Knaben ist eine umso größere, je größer die durchschnittliche Schwierigkeit einer Aufgabengruppe ist. Doch ist der Unterschied zwischen leichten und mittelschweren Aufgaben nicht sehr groß, er ist dagegen beträchtlich zwischen diesen und den schweren Aufgaben.

Die Tatsache, daß die Überlegenheit der Knaben in ganz besonderem Maße eine Überlegenheit bei den schweren Aufgaben ist, läßt nun eine zweifache Deutung zu: 1. Es wäre möglich, daß ganz allgemein bei Überlegenheit einer Gruppe gegenüber einer anderen dieselbe besonders deutlich zum Ausdruck kommt bei den schweren Aufgaben. 2. Es wäre aber auch denkbar, daß die Minderleistung gerade bei schweren Aufgaben charakteristisch ist für das weibliche Geschlecht, derart, daß sie auch da zum Ausdruck kommt, wo das weibliche Geschlecht in der durchschnittlichen Leistung nicht hinter dem männlichen zurücksteht.

Wir versuchten nun, aus unserem Material Unterlagen zu gewinnen, auf Grund welcher wir uns für eine dieser beiden Interpretationsmöglichkeiten entscheiden konnten. Und zwar berechneten wir die Werte Q gesondert für diejenigen Aufgabengruppen, bei denen die Mädchen Gleiches und Besseres leisteten als die Knaben. Wenn die Deutung 1 die richtige ist, müßte sich bei denjenigen Aufgabengruppen, bei welchen sich die Mädchen als überlegen erwiesen, diese Überlegenheit in besonderem Maße bei den schweren Aufgaben zeigen. Ist jedoch das in unserer Untersuchung gefundene Versagen der Mädchen gerade bei den schweren Aufgaben wirklich als spezifisch für das weibliche Geschlecht zu betrachten, so müßte sich das darin äußern, daß bei den Aufgabengruppen gleicher Leistung der Geschlechter die Knaben dennoch bei den schweren Aufgaben überlegen sind, während bei denjenigen Aufgabengruppen, bei denen die Mädchen im Durchschnitt überlegen sind, sich diese Überlegenheit bei den schweren Aufgaben mindestens in geringerem Maße zeigt als bei den leichteren und mittelschweren Aufgaben.

Die in Tabelle 13 zusammengestellten Werte Q sind errechnet aus den Ergebnissen von 36 Aufgaben bei den Aufgabengruppen gleicher Leistung der Geschlechter, von 33 Aufgaben bei den Aufgabengruppen mit Besserleistung des weiblichen Geschlechts.

Tabelle 13.

Schwierigkeitsgruppe	Aufgabengruppen mit gleicher Leistung der Geschlechter	Aufgabengruppen mit besserer Leistung des weiblichen Geschlechts
leicht	0,9	0,3
mittel	1,4	0,6
schwer	1,3	1,9

Unsere Ergebnisse sprechen deutlich zugunsten jener Interpretation, wonach die gefundene Unterlegenheit der Mädchen besonders bei den schweren Aufgaben als Charakteristikum der weiblichen Leistung anzusprechen sei, da auch bei solchen Rechenleistungen, bei denen die Mädchen im Durchschnitt besser sind, die Knaben die schweren Aufgaben besser lösen.

§ 3. Die einzelnen Aufgabenarten.

Die Gesamtleistungsergebnisse, über die wir in den letzten beiden Kapiteln berichteten, sind jeweils gewonnen aus der Leistung bei vier verschiedenen Aufgabenarten. Es ist nun von Interesse zu erfahren, ob jede einzelne der verwendeten Aufgabenarten im Hinblick auf den Geschlechtsunterschied dieselben Befunde liefert, oder ob Größe und Richtung des Geschlechtsunterschiedes je nach Art der zu lösenden Aufgaben variieren. Wir haben daher die Ergebnisse auch für jede einzelne Aufgabengruppe gesondert ausgewertet. Die Resultate dieser gesonderten Auswertung der Aufgabengruppen finden sich in Tabelle 14.

Tabelle 14.

Aufgabengruppe		A				B				C				D			
Altersgruppe		I	II	III	IV	I	II	III	IV	I	II	III	IV	I	II	III	IV
Durchschnittlich. Leistungswert	m	8,2	7,6	6,2	5,8	16,3	18,7	5,7	5,8	7,3	8,0	5,8	6,4	16,1	5,0	5,9	5,8
	f	7,5	7,5	6,1	5,8	16,2	17,3	6,0	5,6	7,8	8,3	5,3	5,5	15,8	5,4	5,9	5,8
Minderleistung der MädcheninProzenten		8,5	1,3	1,6	0,0	0,6	7,5	—5,3	3,4	—6,9	—3,8	8,6	14,1	1,9	—8,0	0,0	0,0

Bei der Formulierung der Ergebnisse aus Tabelle 14 werden wir die Ergebnisse einer einmaligen Fraktionierung (Halbierung) des Gesamtmaterials mit heranziehen. Wegen ihres zu großen Umfanges konnte die entsprechende Tabelle nicht zum Abdruck gebracht werden. Wir werden von deutlichen Unterschieden sprechen bei allen prozentualen Differenzen der durchschnittlichen Leistungswerte von mehr als 5 Prozent, sofern dieselben durch das Ergebnis der Fraktionierung bestätigt werden. Ist letzteres nicht der Fall, so sprechen wir von zwar deutlichen, aber bezüglich ihrer Zuverlässigkeit zweifelhaften Unterschieden. Prozentuale Differenzen zwischen 2 und 5 Prozent nennen wir, soweit sie durch die Ergebnisse der Fraktionierung bestätigt werden, kleine Unterschiede; liegt eine solche Bestätigung nicht vor, so nennen wir die Differenzen klein und unsicher. Als geringfügige Unterschiede bezeichnen wir alle durch das Ergebnis der Fraktionierung bestätigten Unterschiede von weniger als 2 Prozent. Diese Unterschiede von weniger als 2 Prozent werden vernachlässigt, wenn sie auf Grund des Ergebnisses der Fraktionierung anzweifelbar sind.

Unter Zugrundelegung dieses Beurteilungsmaßstabes finden wir:

1. Für Aufgabengruppe A (nackte Kopfrechenaufgaben): In Altersgruppe I zeigt sich ein deutlicher Unterschied zugunsten der Knaben. Der Unterschied der Altersgruppen II und III kann vernachlässigt werden. Altersgruppe IV zeigt ebenfalls keinen Unterschied der Geschlechter.

2. Für Aufgabengruppe C (eingekleidete Aufgaben): Altersgruppe I zeigt eine zwar deutliche, aber bezüglich ihrer Zuverlässigkeit zweifelhafte Differenz zugunsten der Mädchen. In Altersgruppe II findet sich ein kleiner Unterschied ebenfalls zugunsten der Mädchen. In der Oberstufe (Altersgruppe III und IV) dagegen zeigen die Knaben eine deutliche Überlegenheit.

3. Für Aufgabengruppe $B_{III\ und\ IV}$ (Umrechnen in ein nichtdekadisches System): In Altersgruppe III finden wir einen deutlichen, aber bezüglich seiner Zuverlässigkeit anzweifelbaren Unterschied zugunsten der Mädchen. Altersgruppe IV zeigt einen kleinen und unsicheren Unterschied zugunsten der Knaben. Da die beiden Differenzen entgegengesetzte Tendenz aufweisen und überdies unsicher sind, wird man vielleicht insgesamt die Leistungen der beiden Geschlechter in dieser Aufgabengruppe am besten als gleich gute beurteilen und die Diskrepanz zwischen den beiden Altersgruppen als zufällige betrachten. (In den Ergebnissen des fraktionierten Materials findet sich zweimal die Differenz null, eine Differenz von 9,1 Prozent zugunsten der Mädchen und eine solche von 7,7 Prozent zugunsten der Knaben.)

4. Für Aufgabengruppe $D_{III\ und\ IV}$ (Zahlenreihentest): Die Leistungen von Knaben und Mädchen unterscheiden sich nicht.

5. Für Aufgabengruppe $B_{I \text{ und } II}$ (Aufgabenbilden): Der Unterschied in Altersgruppe I kann vernachlässigt werden. Dagegen sind in Altersgruppe II die Knaben den Mädchen deutlich überlegen.

6. Für Aufgabengruppe D_{II} (Aufgabenergänzen): Die Mädchen leisten deutlich Besseres.

7. Für Aufgabengruppe D_I: Es zeigt sich eine geringfügige Differenz zugunsten der Knaben.

Es kann also von einer deutlichen Besserleistung der Knaben gesprochen werden bei der Aufgabengruppe C in den Altersgruppen III und IV, bei der Aufgabengruppe A in Altersgruppe I und bei der Aufgabengruppe $B_{I \text{ und } II}$ in der Altersgruppe II. Eine nur geringfügige Differenz zugunsten der Knaben findet sich in der Aufgabengruppe D_I. — Eine deutliche Besserleistung der Mädchen liegt vor bei der Aufgabengruppe D_{II}. Eine weibliche Besserleistung findet sich außerdem bei der Aufgabengruppe C in den Altersgruppen I und II. — Von gleichen Leistungen der beiden Geschlechter kann man wohl sprechen bei den Aufgabengruppen $B_{III \text{ und } IV}$ und $D_{III \text{ und } IV}$, ferner bei der Aufgabengruppe A in den Altersgruppen II bis IV und bei der Aufgabengruppe $B_{I \text{ und } II}$ in der Altersgruppe I.

Betrachten wir nun noch die einzelnen Altersgruppen im Hinblick darauf, wie sich in ihnen die Leistungen der beiden Geschlechter in den verschiedenen Aufgabengruppen zueinander verhalten, und wie jeweils die gefundene geringe Differenz zugunsten der Knaben in der Gesamtleistung zustande kam. — In Altersgruppe I finden wir eine deutliche männliche Überlegenheit in Aufgabengruppe A und eine geringfügige Besserleistung der Knaben in Aufgabengruppe D. Dem steht gegenüber eine Überlegenheit der Mädchen in Aufgabengruppe C. Der Unterschied in Aufgabengruppe B kann wegen seiner Geringfügigkeit und Unsicherheit vernachlässigt werden. — Für diese Altersgruppe, sowie für Altersgruppe II bringt es die Berechnung des Gesamtleistungswertes (siehe Seite 143) mit sich, daß dieser durch diejenigen Aufgabengruppen stärker beeinflußt wird, die mehr Einzelaufgaben als die anderen Gruppen enthalten. In Altersgruppe I haben die Aufgabengruppen A und C je acht, die Aufgabengruppen B und D je sechzehn Aufgaben. In Altersgruppe II enthalten die Aufgabengruppen A und C je acht, die Aufgabengruppe B achtzehn und die Aufgabengruppe D fünf Aufgaben. In den Altersgruppen III und IV enthalten alle Aufgabengruppen gleich viele Aufgaben. In Altersgruppe I bestehen also die Aufgabengruppen B und D aus doppelt soviel Aufgaben wie die Aufgabengruppe A und C, sie haben deshalb bei der Errechnung der Gesamtleistungsdurchschnitte ein doppelt so großes Gewicht wie diese. Für die Altersgruppen I und II wurde nun neben unserem Gesamtleistungswert noch ein korrigierter Gesamtleistungswert berechnet, bei dem jede Aufgabengruppe — ohne Rücksicht auf die Zahl der in ihr enthaltenen Aufgaben — das gleiche Gewicht hat. Man braucht nur die Werte der einzelnen Aufgabengruppen so umzurechnen, als enthielte jede Aufgabengruppe eine gleiche Zahl von Aufgaben. Bei Addition der so erhaltenen Werte ergibt sich dann als korrigierter Gesamtleistungswert für die Knaben der Altersgruppe I der Wert *31,7*, für die Mädchen *31,3*. Das entspricht einer männlichen Besserleistung von nur mehr 1,3 Prozent.

In Altersgruppe II finden wir eine deutliche männliche Überlegenheit bei

Aufgabengruppe B, während die Mädchen in Aufgabengruppe D deutlich überlegen sind und auch in Aufgabengruppe C Besseres leisten. Der Geschlechtsunterschied der Durchschnittswerte bei Aufgabengruppe A kann vernachlässigt werden. Der korrigierte Gesamtleistungswert für die Knaben ist *31,9*, für die Mädchen *32,1*. Das bedeutet eine Überlegenheit der Mädchen von 0,6 Prozent. Die Altersgruppen III und IV kann man, da sie mit gleichen Aufgabengruppen geprüft sind, zusammenfassen. Hier finden wir eine deutliche männliche Überlegenheit bei Aufgabengruppe C. Die Leistungen der beiden Geschlechter bei allen übrigen Aufgabengruppen wird man auf Grund unserer zahlenmäßigen Befunde wohl am besten als von gleicher Güte beurteilen.

Zum Schlusse dieses Abschnittes noch einige Worte zu der Tatsache, daß bei den eingekleideten Aufgaben in der Grundschule die Mädchen überlegen sind, während in der Oberstufe deutlich die Knaben Besseres leisten. Diese Diskrepanz scheint uns auf dem Zusammenwirken mehrerer Momente zu beruhen. Zunächst haben die eingekleideten Aufgaben der Altersgruppen I und II ein wesentlich niedrigeres relatives Schwierigkeitsniveau als die der Aufgabengruppen III und IV (vgl. vorigen Abschnitt). Weiterhin bestehen die ersteren fast nur aus lebenspraktischen Aufgaben, während die letzteren mehr Aufgaben von abstrakt-logischem Charakter enthalten. Eine kleine Nebenuntersuchung zeigte uns aber, daß den Mädchen die mehr konkreten Aufgaben besser liegen als die rein abstrakten Aufgaben.

Wir teilten sämtliche schweren eingekleideten Aufgaben (vgl. vorigen Abschnitt) ein in eine Gruppe der abstrakten und in eine solche der lebenspraktischen Aufgaben und untersuchten dann, bei wieviel Aufgaben jeder Gruppe die Knaben und bei wieviel Aufgaben die Mädchen die größere Anzahl richtiger Lösungen erzielt hatten. Wir fanden dabei, daß zwar bei beiden Gruppen dieser schweren Aufgaben die Knaben häufiger die höheren Lösungsprozente aufzuweisen hatten. Während aber unter den abstrakten Aufgaben die Knaben fünfmal so oft als die Mädchen Besseres leisteten, war das bei den lebenspraktischen Aufgaben nicht einmal doppelt so oft der Fall.

Endlich dürfte die Differenz mitbestimmt sein durch die Tatsache der ganz verschiedenartigen Darbietungen der Aufgaben in den Altersgruppen I und II gegenüber den Altersgruppen III und IV. Während in der Oberstufe den Kindern eine ganze Aufgabenserie auf gedruckten Formularen vorgelegt wurde, die sie dann still für sich in einer bestimmten Zeit zu lösen hatten, haben wir in den Klassen der Grundschule die Aufgaben einzeln und mündlich dargeboten und sie bei der mehrmaligen Darbietung in der sprachlichen Formulierung absichtlich jedesmal etwas variiert, um den sachlichen Hintergrund der Aufgaben möglichst klarzustellen.

§ 4. Falsche und fehlende Aufgabenlösungen.

In den Fällen, in denen eine richtige Lösung einer Aufgabe nicht gelingt, kann sich das Versagen entweder darin äußern, daß ein fehlerhaftes Ergebnis angeschrieben wird, oder darin, daß die Vp auf die Angabe einer Lösung überhaupt verzichtet. Die nicht positiv ausgefallenen Leistungen setzen sich also zusammen aus falschen und fehlenden Lösungen.

Es wäre nun von besonderem Interesse, zu erfahren, ob und wie sich die fehlerhaften Lösungen der Mädchen von denen der Knaben unterscheiden, ob ein Geschlechtsunterschied festzustellen ist derart, daß jedes Geschlecht seine spezifischen, gerade von ihm bevorzugten Fehlerarten hat und worin diese Verschiedenheit besteht. Da jedoch eine Fehleranalyse ohne mannigfaltige Nebenuntersuchungen nicht zu zuverlässigen Ergebnissen geführt hätte, mußten wir auf eine Untersuchung dieser Frage verzichten. Dagegen sind wir einer anderen, ebenfalls nicht

uninteressanten Frage weiter nachgegangen: der Frage nämlich, ob sich die nicht positiven Ergebnisse bei beiden Geschlechtern in derselben Weise auf fehlende *(n)* und falsche Lösungen *(f)* verteilen, oder ob eines der Geschlechter die Angabe fehlerhafter Lösungen relativ stärker bevorzugt als das andere.

Wir berechneten zunächst für jedes Geschlecht aus sämtlichen Aufgaben die Summe der Prozente der falschen *(ΣPf)* und die Summe der Prozente der fehlenden Lösungen *(ΣPn)*. Dann errechneten wir den Quotienten $q = \frac{\Sigma Pf}{\Sigma Pn}$, dessen Größe orientiert über das Verhältnis der falschen zu den fehlenden Lösungen. Der Quotient ist größer als *1*, wenn die falschen Lösungen häufiger sind als die fehlenden, kleiner als *1*, wenn die fehlenden Lösungen überwiegen, und gleich *1*, wenn beide gleich häufig vorkommen.

Bei Verarbeitung der Ergebnisse sämtlicher Aufgaben sämtlicher Schuljahre ergaben sich folgende Werte:

Knaben	Mädchen
$q = 1{,}84$	$q = 1{,}67.$

Sowohl Knaben als Mädchen haben also unter den von ihnen nicht richtig gelösten Aufgaben mehr falsche als fehlende Lösungen. Jedoch ist das Überwiegen der falschen über die fehlenden Lösungen bei den Knaben ein stärkeres als bei den Mädchen. Die Knaben neigten also mehr als die Mädchen dazu, falsche Ergebnisse anzuschreiben, während die Mädchen eher auf Angabe einer Lösung überhaupt verzichteten. Wenn wir eine Fraktionierung des Materials nach Altersgruppen vornehmen, finden wir für jede einzelne Altersgruppe genau dasselbe Ergebnis. Das Verhältnis der falschen zu den fehlenden Lösungen scheint irgendwie vom Alter abhängig zu sein: die Werte q der Klassen der Oberstufe sind deutlich größer als die der Grundschulklassen.

Wir untersuchten nun weiter, ob das Verhältnis der falschen zu den fehlenden Lösungen, sowie der diesbezügliche Geschlechtsunterschied abhängig ist 1. vom Schwierigkeitsgrad der Aufgaben, 2. vom Begabungsniveau der Schüler, 3. von der Aufgabenart. Zur Untersuchung der ersten Frage berechneten wir die beiden Werte q für sämtliche leichten und sämtliche schweren Aufgaben. Sie sind in Tabelle 15 enthalten.

Tabelle 15.

Schwierigkeit der Aufgaben:	leicht	schwer
Knaben	2,26	1,79
Mädchen	2,36	1,45

Es zeigt sich, daß von Knaben und Mädchen bei den leichten Aufgaben im Durchschnitt erheblich mehr fehlerhafte Lösungen geliefert wurden als bei den schweren. Im Gegensatz zu dem sonst festgestellten Befund haben die Mädchen bei den leichten Aufgaben relativ mehr falsche Lösungen aufzuweisen als die Knaben.

Zur Untersuchung der Frage, ob und in welcher Weise die Größe des Quotienten q abhängig ist vom Begabungsniveau der Schüler, errechneten wir für je 100 begabte und unbegabte Schüler den Wert q aus den Aufgaben der Gruppen A und C. Dabei wählten wir als begabte, bzw. unbegabte Schüler die Schüler mit den 100 besten, bzw. 100 schlechtesten Leistungen in unserer Prüfung aus. Die Werte q sind in Tabelle 16 zusammengestellt.

Tabelle 16.

		Begabte	Unbegabte
Aufgabengruppe A	Knaben	4,33	1,42
	Mädchen	2,91	1,23
Aufgabengruppe C	Knaben	3,95	2,31
	Mädchen	2,62	1,92

Die begabten Knaben und Mädchen haben unter ihren nicht richtigen Lösungen bedeutend mehr falsche Lösungen als die Unbegabten. Die Mädchen haben sowohl unter den Begabten als unter den Unbegabten die geringeren q-Werte. Der diesbezügliche Geschlechtsunterschied ist bei den Begabten deutlich größer als bei den Unbegabten.

Ferner fanden wir, daß das Verhältnis der falschen zu den fehlenden Lösungen in hohem Maße abhängig ist von der Art der Aufgaben. Es gibt auch Aufgaben, bei denen der Quotient auf Seite der Knaben kleiner ist als auf Seite der Mädchen.

Angesichts des Befundes von Tabelle 16 wird man die Tatsache, daß die Mädchen unter ihren negativen Leistungen deutlich weniger falsche Lösungen aufzuweisen haben als die Knaben, keinesfalls in dem Sinne interpretieren können, daß sie eine bessere rechnerische Kritikfähigkeit haben und deshalb bei unseren Versuchen relativ seltener fehlerhafte Ergebnisse angeschrieben haben. Man müßte sonst auch den Unbegabten gegenüber den Begabten eine bessere rechnerische Kritikfähigkeit zuschreiben. Der Wahrheit wird man wohl am nächsten kommen, wenn man den festgestellten Geschlechtsunterschied als sekundäre Folge der unter § 2 festgestellten Tatsache auffaßt, daß die Mädchen gerade bei den schweren Aufgaben viel häufiger als die Knaben eine positive Lösung nicht finden konnten. Die schweren Aufgaben sind aber gerade diejenigen, bei denen das Versagen sich besonders häufig in einem Fehlen jeglicher Lösungsangaben manifestiert. Die Tatsache selbst aber, daß bei schweren Aufgaben relativ seltener falsche Lösungen angeschrieben werden, wird man wohl so erklären müssen, daß die Kinder bei schweren Aufgaben eben viel leichter völlig hilflos sind und folglich überhaupt nicht zu irgendeinem Lösungswert gelangen.

§ 5. Die Variabilität der Geschlechter.

Was bis heute an Intelligenzuntersuchungen an umfangreichem Material, die einen Geschlechtervergleich zulassen, vorliegt, läßt im allgemeinen eine deutliche Differenz zwischen den durchschnittlichen Leistungen der Geschlechter nicht erkennen. Man hat daher vielfach gemeint, den Geschlechtsunterschied auf dem Gebiete der Intelligenz als einen Unterschied in der Intervariation formulieren zu müssen. Man vertrat die Auffassung, daß zwar die durchschnittliche Leistungsfähigkeit der Geschlechter gleich sei, daß aber das männliche Geschlecht die größere Variation aufweise, also extreme Leistungen (geniale und sehr minderwertige) beim weiblichen Geschlecht seltener seien als beim männlichen. Wir haben auch dieses Problem der Variabilität der Geschlechter an unserem Material nachzuprüfen versucht. Ehe wir jedoch unsere Ergebnisse selbst mitteilen, möchten wir den heutigen Stand dieses Problems ganz kurz skizzieren.

Bezüglich der Variabilität von Knaben und Mädchen in der allgemeinen intellektuellen Leistung glauben einige Autoren auf Grund eigener oder von anderen

gefundener Ergebnisse eine größere Variabilität auf Seite der Knaben annehmen zu müssen (vgl. E. L. Thorndike (s. 36), O. Lipmann (6, S. 100), L. W. Pressey (27), W. F. Book and J. L. Meadows (28)). Eine Reihe anderer Untersuchungen spricht jedoch gegen diesen Befund (vgl. L. M. Terman (s. 36), H. Thompson-Woolley (37, S. 514), L. Hollingworth (s. 36), G. W. Frasier (36), M. R. Trabue (s. 38), I. King and J. M'Crory (31)). Was speziell die Variabilität bei rechnerischen Leistungen anbelangt, so findet Fr. G. Bonser (24) bei einer Untersuchung an 8- bis 16jährigen Schulkindern, daß die Variabilität der Mädchen im Durchschnitt um 50% höher ist als die der Knaben. Auch die Untersuchung von W. F. Book and J. L. Meadows (28) zeigt bei den Leistungen im Rechentest eine deutlich größere Variabilität der Mädchen. Dagegen ist bei Cl. W. Stone (20) die Variabilität der Knaben und Mädchen etwa gleich groß. Bei L. W. Pressey (27) zeigt sich sogar eine geringe Überlegenheit der Knaben, doch ist dieselbe kleiner als bei den anderen geprüften Tests. I. King and J. M'Crory (31) finden teils eine geringe Differenz zugunsten der Mädchen, teils eine solche zugunsten der Knaben.

Unsere eigenen Ergebnisse sind in Tabelle 17 zusammengestellt. Es sind dort die nach unserer Gesamtleistungstabelle berechneten Standardabweichungen und Variationskoeffizienten angegeben.

Tabelle 17.

Altersgruppe	Standardabweichung		Variationskoeffizient	
	m	f	m	f
I	± 20,4	± 20,0	41,6	41,6
II	± 16,4	± 17,4	41,2	44,8
III	± 14,7	± 13,1	61,4	55,1
IV	± 16,5	± 15,0	67,8	65,1

Ein durchgehender, eindeutiger Geschlechtsunterschied ist den zahlenmäßigen Ergebnissen unserer Tabelle nicht zu entnehmen. Die Variationskoeffizienten sprechen teils für eine größere Variabilität der Knaben, teils für eine solche der Mädchen, teils zeigt sich überhaupt kein Unterschied. Bemerkenswert ist, daß bei beiden Geschlechtern die Variabilität deutlich mit zunehmendem Alter wächst.

Von einer allgemein größeren Variabilität der Knaben kann also nicht gesprochen werden. Wahrscheinlicher als eine größere Variabilität der Knaben schlechthin ist eine Abhängigkeit des Geschlechtsunterschiedes der Variabilität von der Beschaffenheit der Leistungen. Es scheint ein positiver Zusammenhang zwischen der Schwierigkeit einer Leistung und der Größe der Variabilität zu bestehen. Es wäre dann auch denkbar, daß die Knaben eine größere Variabilität bei denjenigen Leistungen zeigen, bei denen sie den Mädchen im Durchschnitt unterlegen sind, während umgekehrt die Mädchen da variabler sind, wo die Knaben die bessere durchschnittliche Leistung aufweisen. Doch läßt sich diese Vermutung auf Grund der vorliegenden Resultate noch nicht mit Sicherheit bestätigen, wenn auch manche Ergebnisse für ihre Richtigkeit sprechen. Eine ein-

fache Überlegung zeigt aber, daß der Zusammenhang zwischen Schwierigkeit und Variabilität der Leistungen bestehen dürfte. Gebe ich einer Gruppe von Individuen, in der alle Leistungsgrade vertreten sind, eine Aufgabe, die so leicht ist, daß sie von allen gleich gut gelöst werden kann, so muß die Variation der Leistungen in der Gruppe null sein. Mit einer Steigerung der Schwierigkeit der Aufgabe wird den verschiedenen Leistungsfähigkeiten erst der Spielraum zu der ihnen gemäßen Leistung gegeben, und die Variation muß deshalb größer werden. Sie wird dann allerdings bei den schwierigsten Aufgaben wieder kleiner und bei den Aufgaben, deren Schwierigkeitsgrad über die Leistungsfähigkeit jedes einzelnen Individuums hinausgeht, null werden.

§ 6. Korrelationen.

Wir errechneten folgende Korrelationen:

1. Die Korrelationen der vier Aufgabengruppen zueinander,
2. die Korrelationen der einzelnen Aufgabengruppen zur Gesamtleistung,
3. die Korrelationen der Gesamtleistung zur Schulzensur im Rechnen.

Sämtliche Koeffizienten wurden errechnet nach der Formel von Bravais-Pearson.

Die Tabellen 18 bis 20 unterrichten über die Korrelation der vier Aufgabengruppen zueinander, und zwar gesondert für die Altersgruppen II, III und IV.

Tabelle 18: Altersgruppe II.

Aufgabengruppe	B	C	D
A	+ 0,48 (± 0,026)	+ 0,36 (± 0,028)	+ 0,18 (± 0,031)
B		+ 0,44 (± 0,027)	+ 0,32 (± 0,029)
C			+ 0,28 (± 0,030)

Tabelle 19: Altersgruppe III.

Aufgabengruppe	B	C	D
A	+ 0,35 (± 0,023)	+ 0,26 (± 0,025)	+ 0,29 (± 0,025
B		+ 0,21 (± 0,026)	+ 0,40 (± 0,022)
C			+ 0,31 (± 0,024)

Tabelle 20: Altersgruppe IV.

Aufgabengruppe	B	C	D
A	+ 0,35 (± 0,026)	+ 0,30 (± 0,027)	+ 0,26 (± 0,027)
B		+ 0,29 (± 0,027)	+ 0,32 (± 0,027)
C			+ 0,35 (± 0,026)

(Die Zahlen in Klammern bezeichnen die zugehörigen wahrscheinlichen Fehler.)

Die Korrelationskoeffizienten unserer Tabellen erscheinen auf den ersten Blick hin überraschend gering. Sie gewinnen allerdings an Gewicht, wenn man sie, statt sie an dem Idealwert $r = 1{,}0$ zu messen, gegenüberstellt auf der einen Seite den

Korrelationskoeffizienten, die man erhält, wenn man ganz gleichartige rechnerische Leistungen bezüglich der zwischen ihnen bestehenden Korrelation untersucht, auf der anderen Seite den zwischen rechnerischen und nichtrechnerischen Leistungen gefundenen Korrelationen. Immerhin wird man aber auch dann noch unsere Korrelationen bedeutend niedriger finden, als man sie erwarten mochte.

Die Korrelation zwischen den vier Grundspezies des elementaren Rechnens wurden im allgemeinen zwischen + *0,70* und + *0,90* liegend gefunden, Selbstkorrelationskoeffizienten bei rechnerischen Leistungen zwischen + *0,50* und + *0,80*. Wir selbst fanden bei Aufgabengruppe B, Altersgruppe II als Korrelation zwischen den Ergebnissen von Reihe I und II den Wert $r = + 0{,}73\ (\pm 0{,}017)$.

Die Korrelation der einzelnen Aufgabengruppen zur Gesamtleistung haben wir in Tabelle 21 zusammengestellt. Die Koeffizienten sind berechnet aus den Ergebnissen der Altersgruppe III.

Tabelle 21.

Gesamtleistung zu Aufgabengruppe			
A	B	C	D
+ 0,64 (± 0,016)	+ 0,62 (± 0,016)	+ 0,67 (± 0,015)	+ 0,65 (± 0,015)

Diese Korrelation zeigt sich bedeutend größer als die Korrelation der einzelnen Aufgabengruppen zueinander, wie ja auch zu erwarten war. Die Ursache der größeren Korrelation kann schwerlich allein darin liegen, daß in der Gesamtleistung auch die Leistungen bei der betreffenden Aufgabengruppe selbst jeweils mitenthalten sind. Der Hauptgrund wird wohl in dem Umstande zu suchen sein, daß in der Gesamtleistung zufälliges oder in der Begabung begründetes Versagen bei einzelnen Aufgabenarten ausgeglichen ist.

Die Werte bezüglich der Korrelation zwischen Gesamtleistung und Schulzensur im Rechnen sind in Tabelle 22 enthalten. Die Koeffizienten sind berechnet für die Schuljahre IV, V, VI und VII, und zwar gesondert für Knaben und Mädchen.

Um zu einer für die Zwecke der Korrelationsberechnung genügend großen Anzahl von Zensurenvarianten zu gelangen, haben wir für jeden Schüler sechs Einzelzensuren zu einer Gesamtzensur im Rechnen addiert. Als geringste Zensurnummer wurde so erhalten die Zahl *6* (sechsmal die Zensur 1), die höchste Zensurnummer, die in unserem Material erschien, war die Zahl *28*. Dieser Variationsbereich erlaubt eine Zerteilung des Kollektivs in eine den Zwecken der Korrelationsberechnung genügende Anzahl von Gruppen.

Tabelle 22.

	Schuljahr			
	IV	V	VI	VII
Knaben	+ 0,59 (± 0,031)	+ 0,36 (± 0,049)	+ 0,48 (± 0,045)	+ 0,42 (± 0,040)
Mädchen	+ 0,68 (± 0,028)	+ 0,46 (± 0,041)	+ 0,50 (± 0,043)	+ 0,50 (± 0,032)

Interessant ist die unserer Tabelle 22 zu entnehmende Tatsache einer größeren Korrelation zwischen Prüfungsergebnis und Schulzensur im Rechnen auf Seite der Mädchen. Bemerkenswert ist dieses Ergebnis vor allem deshalb, weil man vielleicht das Gegenteil erwarten würde. Da die Mädchen den größeren Schulwillen aufweisen, könnte man annehmen, daß auch ihre Schulzensuren in stärkerem Maße als die der Knaben durch ihn beeinflußt sind, also weniger als die der Knaben der wirklichen Begabung entsprechen und somit eine geringere Korrelation zu der besser die eigentliche Begabung erfassenden experimentellen Prüfung zeigen. Man könnte zunächst zur Erklärung unseres unerwarteten Befundes daran denken, daß die Mädchen zwar im großen und ganzen den größeren Schulwillen aufweisen, jedoch vielleicht nicht in denjenigen Unterrichtsfächern, die sie weniger interessieren als die Knaben, und zu diesen könnte man auch das Rechnen zählen. Doch gegen eine solche Vermutung sprechen einmal die Befunde der Untersuchungen über das Interesse der Kinder für die verschiedenen Unterrichtsfächer, die bezüglich des Rechnens einen bemerkenswerten Geschlechtsunterschied nicht ergeben haben (s. 33, 40, 41). Vor allem aber spricht dagegen die Tatsache, daß bei unserem Vpen-Material die Mädchen die bessere durchschnittliche Rechenzensur zeigen (vgl. S. 72), während sie in unserer Prüfung durchschnittlich etwas unterlegen waren. Es muß jedoch folgendes beachtet werden: Wenn auch zu erwarten ist, daß im allgemeinen die Lösung der in unserer Prüfung verwendeten Aufgaben in geringerem Maße eine Angelegenheit des bei der Lösung aufgewendeten Fleißes und guten Willens ist als die allgemeinen Leistungen der Schulkinder im Rechenunterricht der Schule, so kann doch wohl eine Bedeutung von Eigenschaften wie Fleiß, Willigkeit und ähnlicher auch für die Ergebnisse einer experimentellen Untersuchung nicht ganz geleugnet werden. Es ist denkbar, daß der bessere Schulwille der Mädchen sich in einer experimentellen Untersuchung nach Art der unsrigen als besondere Leistungsbereitschaft gegenüber dem von ihnen Verlangten äußert, während vielleicht auf Seite der Knaben das Bewußtsein, daß das Ergebnis der Prüfung keinerlei schulische Konsequenzen für sie hat, öfter zu einer ausgesprochenen Gleichgültigkeit und Lässigkeit gegenüber der von ihnen verlangten Leistung führt. Eine solche verschiedenartige Einstellung müßte bezüglich der Korrelation zwischen Prüfungsleistung und Schulzensur zu einem Ergebnis von der Art des von uns gefundenen führen. Freilich läßt sich obige Vermutung aus unseren Ergebnissen nicht belegen.

Zur näheren Erläuterung dieses Tatbestandes einer stärkeren Korrelation zwischen Prüfungsergebnis und Rechenzensur auf Seite der Mädchen untersuchten wir, wie die Knaben und Mädchen, die in unserer Prüfung schlecht, mittel und gut abgeschnitten haben, sich auf schlechte, mittlere und gute Zensurnummern verteilen. (Dabei bezeichneten wir als schlecht und gut die untersten und obersten 25 % des Variationsbereiches, sodaß die mittleren 50 % als mittlere Leistungen bzw. Zensuren übrigblieben.) Es zeigt sich dann folgendes:

1. Unter denjenigen Schülern, die sich in unserer Prüfung als schlechte Rechner erwiesen haben, haben öfter Knaben als Mädchen eine bessere Rechenzensur, als ihrer Leistung in der Prüfung entspricht.

2. Unter denjenigen Schülern, die bei unserer Prüfung gute Leistungen er-

zielten, haben mehr Knaben als Mädchen schlechtere Rechenzensuren, als ihrer Prüfungsleistung entspricht.

3. Unter den Kindern mit mittlerer Leistung in der experimentellen Prüfung ist die Zahl derjenigen Kinder, die nicht auch eine mittlere Rechenzensur erhalten haben, auf Seite der Knaben und Mädchen ungefähr gleich groß. Dagegen haben unter diesen Kindern die Mädchen etwas häufiger als die Knaben eine gute, seltener als diese eine schlechte Zensur erhalten.

Obige Ergebnisse erlauben eine etwas genauere Erklärung der besseren mittleren Rechenzensur der Mädchen. Sie scheint zustande zu kommen dadurch, daß bei den Mädchen etwas häufiger durchschnittlich begabte Rechner auf Grund ihres besseren Schulwillens im Rechenunterricht Gutes leisten und daß bei ihnen seltener als bei den Knaben gutbegabte Rechner wegen Mangels an allgemeinem Schulwillen oder speziellem Interesse nur durchschnittliche oder sogar schlechte Leistungen erzielen. Dagegen scheinen es unter den schlecht begabten Rechnern häufiger Knaben als Mädchen zu wenigstens durchschnittlichen Leistungen im Rechenunterricht zu bringen.

V. Zusammenfassung.

Wir gelangten in der vorliegenden Untersuchung im wesentlichen zu folgenden Ergebnissen:

1. Fassen wir die Leistung bei sämtlichen in unserer Prüfung verwendeten Aufgabengruppen zusammen zu einem Gesamtleistungswert, so finden wir bei einem Vergleich der durchschnittlichen Leistung von Knaben und Mädchen eine geringe männliche Überlegenheit (vgl. S. 149).

2. Eine Gruppierung sämtlicher Prüfungsaufgaben in drei Schwierigkeitsgruppen, in Gruppen von schweren, mittelschweren und leichten Aufgaben, und eine gesonderte Errechnung des Geschlechtsunterschiedes für jede dieser drei Gruppen läßt erkennen, daß die geringe Überlegenheit der Knaben im Durchschnitt der erzielten Gesamtleistungswerte in ganz besonderem Maße auf einer männlichen Überlegenheit bei den schweren Aufgaben beruht. Auch bei der Summe derjenigen Aufgabengruppen, bei denen die Knaben eine bessere Durchschnittsleistung nicht aufweisen, zeigt sich doch eine deutliche männliche Überlegenheit bei den schweren Aufgaben (vgl. S. 151/152).

3. Die Vergleichung der durchschnittlichen Leistungen von Knaben und Mädchen bei den einzelnen Aufgabengruppen zeigt keine strenge Übereinstimmung zwischen den Leistungsverhältnissen der Geschlechter. Neben Aufgabengruppen mit gleicher Leistung der Geschlechter finden wir solche mit männlicher und solche mit weiblicher Besserleistung (vgl. S. 154).

Eine nähere Betrachtung des in den einzelnen Altersgruppen gefundenen Geschlechtsunterschiedes in der Gesamtleistung ergibt folgendes: In den Schuljahren 5 bis 8 beruht die etwas bessere durchschnittliche Gesamtleistung der Knaben lediglich auf einer Überlegenheit bei den eingekleideten Aufgaben, während in den anderen Aufgabengruppen die beiden Geschlechter ungefähr gleich Gutes leisten (vgl. S. 155). Im 4. Schuljahr kommt der kleine Unterschied zugunsten der Knaben in der Gesamtleistung nur dadurch zustande, daß eine Aufgabengruppe, die eine deutliche männliche Überlegenheit zeigt, bei der Errechnung der Gesamtleistungswerte dadurch bevorzugt ist, daß sie wesent-

lich mehr Aufgaben umfaßt als die anderen Aufgabengruppen dieser Altersgruppe. Im 3. Schuljahr finden wir eine solche Bevorzugung durch größere Aufgabenzahl bei zwei Aufgabengruppen. Wird dieses Überwiegen einzelner Aufgabengruppen im Gesamtleistungswert rechnerisch eliminiert, so bleibt im 4. Schuljahr keine männliche Überlegenheit mehr zurück, im 3. Schuljahr wird sie ganz klein (vgl. S. 154/155).

4. Bezüglich der Variabilität der Leistungen der beiden Geschlechter ist zu sagen, daß die Ergebnisse unserer Untersuchung ebensowenig eindeutig auf eine größere männliche Variabilität hinweisen, als dies der Fall ist bei der Gesamtheit der von uns zusammengefaßten früheren Befunde (vgl. S. 158).

5. Die Korrelation zwischen Gesamtleistung und Rechenzensur ist auf Seite der Mädchen eine größere als auf Seite der Knaben (vgl. S. 161).

VI. Literatur.

1. H. Thyen, Über Geschlechtsunterschiede in der intellektuellen Leistungsfähigkeit auf Grund statistischer Erhebungen an höheren Koedukationsschulen. Jenaer Beiträge zur Jugend- und Erziehungspsychologie Heft 12, Langensalza 1929.

2. B. J. Douwes, Zum Vergleich der Schülerleistungen von Knaben und Mädchen. ZPädPs XXVIII, 1927, 300.

3. I. Kaufman und Fr. Schmidt, Zur Prüfung der rechnerischen Denkfähigkeit im Schulkindesalter von 9 bis 12 Jahren. ZPädPs XXIII, 1922, 289—305.

4. J. Sost, Wesen und Bedeutung der Schulzeugnisse und ihre pädagogische und psychologische Auswertung. Paderborn 1926.

5. L. M. Klinkenberg, Ableitung von Geschlechtsunterschieden aus Zensurenstatistiken. ZAngPs 8, 1914, 228—266.

6. O. Lipmann, Psychische Geschlechtsunterschiede. Ergebnisse der differentiellen Psychologie. Beih. z. ZAngPs 14a und 14b. 2. Aufl. Leipzig 1924.

7. W. Peters, Über Vererbung psychischer Fähigkeiten. Statistische und experimentelle Untersuchungen. Fortschritte der Psychologie und ihrer Anwendung III, 1915, 185—382.

8. G. Heymans, Die Psychologie der Frauen. 2. Aufl. Heidelberg 1924.

9. Der Unterschied der Geschlechter und seine Bedeutung für die öffentliche Jugenderziehung. Arbeit 8 des Bundes für Schulreform. Leipzig und Berlin 1914.

10. A. Mac Donald, Eine Schulstatistik über geistige Begabung, soziale Herkunft und Rassezugehörigkeit. ZPädPs XIV, 1913, 440—443.

11. H. Wilhelm, Beiträge zur Begabungspsychologie auf Grund des Lehrerurteils. ZAngPs 19, 1921, 291—341.

12. H. Beckmann, Die Entwicklung der Zahlleistung bei 2- bis 6jährigen Kindern. ZAngPs 22, 1923, 1—72.

13. K. Albrecht, Struktur und Entwicklung des sachrechnerischen Bewußtseins auf Grund spontan gebildeter Aufgaben großstädtischer Volksschüler. Langensalza 1926.

14. A. E. Cameron, A comparative study of the mathematical ability of boys and girls in secondary schools. British Journal of Psychology 16, 1925/26, 29—49.

15. Fr. Weigl, Begabungsdifferenzen zwischen dem 9. und 10. Lebensjahr. ZPädPs XXVII, 1926, 275—282.

16. M. E. Claparède, Percentilage de quelques tests d'aptitude. Archives de Psychol. 17, 1919, 313—324.

17. W. Voigt, Über die Anlage zum Rechnen. Untersuchungen an Volksschülern und -schülerinnen im Alter von 10—14 Jahren. Archiv für Pädagogik, II. Teil: Die pädagogische Forschung, 1913, 129—197.

18. W. Voigt, Über das logisch-rechnerische Denken der Zehn- bis Zwanzigjährigen auf Grund experimenteller Untersuchungen. ZPädPs XX, 1919, 386—409.

19. D. Starch, A scale for measuring ability in arithmetic. J. Educ. Psych. 7, 1916, 213—222.

20. Cl. W. Stone, Arithmetical abilities and some factors determining them. Teachers College Columbia University. New York 1908.

21. Fr. M. Phillips, Value of daily drill in arithmetic. J. Educ. Psych. 4, 1913, 159—163.

22. L. M. Terman et al., Genetic studies of genius, Bd. I: Mental and physical traits of a thousand gifted children. Stanford University Press 1925.

23. P. Boynton, Sex differences. Psychological Bulletin 23, 1926, 624—625.

24. Fr. G. Bonser, The reasoning ability of children of the fourth, fifth and sixth school grades. Teachers College, Columbia University Contributions to Education Nr. 37, New York 1910.

25. H. Lämmermann, Bericht über die Eichung einer Serie von Gruppentests für acht- bis vierzehnjährige Volksschüler. ZAngPs 27, 1926, 1—41.

26. M. J. van Wagenen, A comparison of the mental ability and school achievement of the bright and dull pupils in the sixth grade of a large school system. J. Educ. Psych. 16, 1925, 186—192.

27. L. W. Pressey, Sex differences shown by 2544 school children on a group scale of intelligence, with special reference to variability. J. appl. Psych. 2, 1918, 323—340.

28. W. F. Book and J. L. Meadows, Sex differences in 5925 high school seniors in ten psychological tests. J. appl. Psych. 12, 1928, 56—81.

29. E. L. Thorndike, Measurements of ability to solve arithmetical problems. Pedagogical Seminary 21, 1914, 495—503.

30. Fr. M. Phillips, Comparison of the work done in the successive minutes of a ten minute practice period in the fundamentals of arithmetic. J. Educ. Psych. 7, 1916, 271—277.

31. I. King and J. M'Crory, Freshman tests at the State University of Iowa. J. Educ. Psych. 9, 1918, 32—46.

32. Fr. G. Bonser, The selective significance of reasoning ability tests. J. Educ. Psych. 7, 1916, 187—200.

33. H. Stern, Zur Psychologie der Vierzehnjährigen. Eine statistische Untersuchung. Archiv für Pädagogik, II. Teil: Die pädagogische Forschung I, 1913, 434—466.

34. P. Ruthe, Über mathematische Begabung, ihre Analyse und ihre Prüfung bei 13jährigen begabten Volksschülern. Praktische Psychologie I, 1919/20, 244—249 und 280—282.

35. H. Bogen, Zur Frage der Rangreihenkonstanz bei Begabungs- und Eignungsprüfungen. ZAngPs 20, 1922, 153—191.

36. G. W. Frasier, A comparative study of the variability of boys and girls. J. appl. Psych. 3, 1919, 151—155.

37. H. Thompson-Woolley, An experimental study of children. New York 1926.

38. F. L. Goodenough, The consistency of sex differences in mental traits at various ages. Psychological Review 34, 1927.

39. E. Meumann, Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik. Bd. III, S. 337ff. (über Koedukation). Leipzig 1922.

40. M. Lobsien, Beliebtheit und Unbeliebtheit der Unterrichtsfächer. Langensalza 1909.

41. W. Stern, Über Beliebtheit und Unbeliebtheit der Schulfächer. ZPädPs VII, 1905, 267—296.

42. G. Schmidberger, Über Schulfleiß und Schulaufmerksamkeit bei Knaben und Mädchen. ZPädPs XXXII, 1931, 392—397.

43. C. Burt, Mental and scholastic tests, Memorandum III, S. 257 ff. 3. Aufl. London 1927.

44. M. Eu. Broom, Sex differences in mental ability among Junior High School pupils. J. appl. Psych. XIV, 1930, 83—90.

45. Gl. R. Pease, Sex differences in algebraic ability. J. Educ. Psych. XXI, 1930, 712—714.

Abkürzungen:

ZAngPs = Zeitschrift für angewandte Psychologie.
ZPädPs = Zeitschrift für Pädagogische Psychologie.
J. Educ. Psych. = The Journal of Educational Psychology.
J. appl. Psych. = The Journal of Applied Psychology.

* *

Über Sorgfaltsdiagnose.

Von Josef Eder.

Im Mai-Juni-Heft des Jahrganges 1931 dieser Zeitschrift findet sich ein Aufsatz von Dr. Valentiner über das gleiche Thema. Das folgende möge nun nicht als eine Polemik, sondern als ein Versuch betrachtet werden, das Problem von einem anders gearteten Lebenszusammenhang aus zu sehen. Dr. Valentiner denkt vom Standpunkt des Berufsberaters aus, hinter seinen Zeilen steht der zu begutachtende Schlosserlehrling, der auf seine Sorgfalt hin untersucht werden soll. Hier soll die Sorgfaltsdiagnose in schulisch-pädagogischer Perspektive gesehen werden. Das bringt natürlich manche Abweichungen mit sich. Eine Betrachtung der experimentellen Prüfverfahren, wie sie von der praktischen und angewandten Psychologie entwickelt wurden, zeigt, daß die Absicht, die der Prüfung zugrunde liegt, weitgehende Unterschiede in den Prüfungsmethoden bedingt und ein wichtiger Faktor ist, wenn es sich um die Beurteilung des Symptomwertes eines Prüfverfahrens handelt. Dasselbe sagt Valentiner, wenn er fordert, daß die Arbeitsproben, die für die Sorgfaltsdiagnosen verwandt werden, berufsnahe sein müssen. Das heißt nichts anderes, als sie müssen, um Symptomwert zu erhalten, ausgewählt werden nach der ganz besonderen Absicht, die den Antrieb zur Prüfung gegeben hat. Wenn ich die Absicht habe, prognostisch festzustellen, wie sich ein Lehrling in der Zukunft in einem bestimmten Beruf verhalten wird, muß ich ein anderes Verfahren wählen als wenn ich diagnostisch erfassen will, welche Personeigenschaften dieser oder jener Zögling hat, um ihn so in Zweifelsfällen gerecht beurteilen und gerecht behandeln und richtig pädagogisch beeinflussen zu können.

Dieser veränderte Betrachtungsstandpunkt bedingt zunächst eine kleine Abweichung in der Definition. Der Mensch soll als sorgfältig bezeichnet werden, der sich bemüht, seine Arbeit so gut auszuführen, als er sie ausführen kann. In dieser abweichenden Begriffsumschreibung ist das objektive Maßmoment, das Dr. Valentiner seiner Begriffsfassung zugrunde legt, ausgeschaltet. Valentiner möchte den Menschen sorgfältig nennen, „der sich bemüht, seine Arbeiten bis ins kleinste auszuführen". Damit wird in die Definition ein objektiv-konstanter Faktor eingeführt, der wohl für den besonderen Zweck der Eignungsprüfung seine Sinn erfüllen mag: aus einer Reihe von Versuchspersonen diejenigen herauszusuchen, die eine Arbeit am genauesten ausführen können. Die Begriffsumschreibung bedarf aber im Gebiet der pädagogischen Psychologie einer Änderung; denn hier, wo es sich um Persönlichkeitsverfassung handelt, muß das objektiv-konstante Maßmoment durch ein subjektiv-relatives ersetzt werden, soll der Persönlichkeitsbeziehung, die die Sorgfalt unzweifelbar besitzt, entsprochen

werden. In der Terminologie Koffkas ausgedrückt, könnte man sagen: Valentiner sieht den Begriff, entsprechend seinem Absichtsstandpunkt, mehr als Funktionsbegriff, der von der Pädagogik herkommende Betrachter aber ist eben durch diese Herkunft gezwungen, ihn in der Richtung der Deskriptionsbegriffe zu setzen.

In pädagogischer Einstellung darf Leistung niemals als Maßstab der Sorgfalt genommen werden. Sorgfalt ist nicht gleich Leistung. Sorgfalt ist auch kein Akzidenz der Leistung, sie ist vielmehr ein Faktor jeder Leistung. Leistung setzt sich roh aus Sorgfalt und Können zusammen: $L = \cdot K$.

Wobei S Sorgfalt, L Leistung und K Können bedeutet.[1] Nun kann K, das Können, nicht ganz scharf aus dem Produkt $L = S \cdot K$ herausgelöst werden, um so S zu isolieren. Führt man jedoch neben dem Begriff der Leistung den der Leistungsmöglichkeit ein, wobei Leistungsmöglichkeit die der Vp bestmögliche Leistung bedeuten soll, so erhält man die Formel $Lm = Sm \cdot K$. Diesem Lm, der individuell bestmöglichen Leistung, entspricht nun nicht eine schlechtmöglichste Leistung; denn eine subjektiv-schlechtmöglichste Leistung gibt es nicht, ebensowenig wie eine objektiv-schlechtmöglichste. Wenn man jedoch Lm als Spitzenleistung betrachtet, bei deren Ausführung die auf Genauigkeit und Exaktheit gerichteten Willenskräfte in höchster Anspannung waren, so kann man ihr eine Normalleistung entgegenstellen, die durchaus feststellbar ist. Entsprechend gilt dann für diese Normalleistung Ln die Formel $Ln = Sn \cdot K$. Es darf dabei angenommen werden, wenn zwischen der Feststellung von Lm und der von Ln kein allzu großer Zeitraum liegt, daß K in beiden Fällen unverändert bleibt. Gelingt es nun für Lm und Ln feste Werte für die betreffende Versuchsperson zu finden, so läßt sich, da der Unterschied zwischen Lm und Ln, den beiden Formeln entsprechend, nur vom Unterschied Sn zu Sm herrührt, ohne weiteres sagen, daß der Sorgfältigkeitsgrad, den die Versuchsperson besitzt, vom Quotienten $\frac{Lm}{Ln}$ abhängt. Besitzt dieser Quotient den Wert 1, so heißt das: die Normalleistung ist so gut, so bis ins kleinste ausgeführt (Valentiner), so genau, so richtig usw., wie die bestmöglichste Leistung. Da sich aber, wie schon gesagt, der Faktor K nicht verändert, ist diese Angleichung von Ln an Lm nur auf das Wachstum von Sn zu Sm zurückzuführen. Das heißt: die Vp kann bei höchster Anstrengung der Willenskräfte nicht sorgfältiger arbeiten als sie im gewöhnlichen Leben arbeitet. Oder anders ausgedrückt: die Vp arbeitet normalerweise so sorgfältig als sie kann, d. h. sie ist sorgfältig. Wird der Sorgfaltsquotient kleiner als 1,[2] also ein Bruch, so rangiert die Vp, der dieser Quotient gilt, weiter hinten in der Reihe; denn der unter 1 liegende Sorgfaltsquotient sagt: die Vp arbeitet normalerweise nicht so, wie bei Anstrengung aller auf genaue Ausführung gerichteten Willenskräfte. Es kann auch auf das Vergleichsverfahren mittels einer Reihe verzichtet werden und der gewonnene Bruchwert absolut als Symbol, als Ausdruck für den Sorgfaltsgrad betrachtet werden. Wird der Sorgfaltsquotient größer als

[1] Es muß hier ausdrücklich angeführt werden, daß Dr. Valentiner auf die Wichtigkeit der Trennung von Sorgfalt und Leistung hinweist (S. 265.) Hier soll nun versucht werden, das, was dort als erschwerendes Moment innerhalb der Versuchsanordnung, als mögliche Fehlerquelle, bezeichnet wird, als die prinzipielle Voraussetzung der experimentellen Sorgfaltsdiagnose aufzufassen.

[2] Das gilt für Fehler-Bewertung. Bei positiver Wertung (Punktwertung) ergeben sich entsprechende Änderungen.

1, also eine gemischte Zahl oder gar eine der Grundzahlen, so liegt bei der Feststellung von Lm ein Fehler vor. Das festgestellte Lm ist eben dann nicht die bestmögliche Leistung der Vp.[1]

Lm läßt sich dann annähernd feststellen, wenn es gelingt, durch kontrollierbare Einwirkung von außen den die Steigerung Ln zu Lm bewirkenden Faktor S von Sn zu Sm zu steigern. Die allgemeine Psychologie gibt keine einheitliche Sorgfaltstheorie, auch keine einheitliche Aufmerksamkeitstheorie, von der aus analog auf den verwandten Funktionskomplex der Sorgfalt geschlossen werden könnte. Es gibt also auch keine sich auf eine solche Theorie gründende Methode zur Sorgfaltserziehung, d. h. für unseren Fall zur Steigerung der Sorgfalt im Versuch zur Feststellung von Sm. Entsprechend dieser Tatsache begnügen wir uns mit der Annahme, die aus der Erfahrung erhärtet ist, daß sich durch Druck, durch autoritative Kontrolle Sn zu Sm steigern läßt. Wenn ich mich im Unterricht neben einen meiner schlampigen Schreiber oder Rechner stelle, wenn ich die Lesearbeit des Schulanfängers teilnehmend überwache, so daß die Vp weiß, daß ich ihr jetzt auf die Finger schauen will, oder — da die Mittel, mit denen ein autoritativer Druck ausgeübt werden soll, ganz entsprechend der individuell verschiedenen Beeinflußbarkeit ausgewählt werden müssen, in fraglichen Fällen dürfte es notwendig sein, die Feststellung von Lm unter Anwendung verschiedener Mittel der Beeinflussung zu wiederholen, wobei der gültige Wert für Lm selbstverständlich nicht aus dem Durchschnitt errechnet werden darf, sondern der anfallende Höchstwert ist — wenn ich dasselbe durch Anregung des Ehrgeizes versuche, dann verbindet der Schüler mit seiner Fertigkeit, d. h. in diesem Falle mit seiner Kenntnis der Buchstabenformen bzw. der rechnerischen Fertigkeit, ein viel größeres Maß von Sorgfalt als gewöhnlich, wenn diese Beeinflussung fehlt, und die Leistung, die entsteht, darf — vorausgesetzt selbstverständlich, daß die pädagogischen Mittel der Beeinflussung wirksam sind — als die beste, die der Vp zurzeit möglich ist, gerechnet werden.

Dieselben Dienste, eine Steigerung von Sn zu Sm herbeizuführen, die hier autoritative Kontrolle leistet, könnten auch aus dem Innern der Vp kommende seelische Regungen tun. Sie sind jedoch unkontrollierbar und nicht jederzeit verfügbar.

Noch sorgfältiger als bei der Feststellung von Lm muß bei der von Ln vorgegangen werden. Ln ist nicht in einem einzigen Versuch feststellbar, weil es sich hier nicht um eine Spitzenleistung, sondern sozusagen um eine Breitenleistung handelt. In den vorhergehenden Formeln wurde S als eindeutige, einfache Größe angenommen. Nun zeigt aber ein kurzer Überblick über die in der Psychologie vorhandenen Aufmerksamkeitstheorien — Aufmerksamkeit und Sorgfalt sind jedenfalls sehr nahe verwandt, wenn sie nicht überhaupt gleich gesetzt werden dürfen —, daß hinter dem Phänomen Aufmerksamkeit (bzw. Sorgfalt) eine ganze Reihe von Faktoren stehen kann. Auch mit der Ablenkung und Schwächung der Aufmerksamkeit und analog dazu der Sorgfalt ist zu rechnen. Diese Faktoren — die positiv bestimmenden und die negativ abschwächenden — sind nun zu verschiedenen Zeiten verschieden, auch dann, wenn es sich um ein und dasselbe Individuum handelt. Die Gesamtheit dieser Faktoren sei unter der Sammelbezeichnung F zusammengefaßt. Nach W. Stern nun, Person und Sache

[1] Vgl. die interessanten Feststellungen Valentiners zu Fig. 7!

Bd. II 11,[1] ist die Sorgfalt den große Konstanz besitzenden Persönlichkeitseigenschaften zuzurechnen. Das gibt eine gewisse Berechtigung, hier zur besseren Verdeutlichung der komplizierten Vorgänge von einer Sorgfaltseigenschaft E zu sprechen, die — bildlich gesprochen — die im einzelnen Individuum naturgegebenen Sorgfaltskräfte versinnbildlichen soll. Die tatsächliche im jeweiligen Fall das Produkt S · K beeinflussende Größe Sn wäre dann selbst wieder ein Produkt

$$Sn = E \cdot F.$$

Wenn zu F noch der autoritative Druck D tritt, so ergibt sich Sm. Und das ist dann gleich E · (F + D). Besitzt nun F infolge gewisser Umstände — z. B. infolge einer besonders starken stofflichen Anregung und Erregung — eine große Intensität, so ist es möglich (weiter oben wurde schon darauf hingewiesen), daß infolgedessen der im Augenblick gewonnene Wert wohl für Sn gesetzt, in Wirklichkeit aber als Sm zu betrachten wäre.[2] Bei einer Weiterführung des Versuchs würden nun dazu neue Steigerungsmittel hinzutreten, die der Versuchsordnung gemäß die Wirkung D auslösen würden, wenn die Höchstgrenze der Sorgfalt nicht schon erreicht wäre, eben durch die Wirkung des unberechenbaren Faktors F. Der Sorgfaltsquotient würde also in diesem Falle irrtümlicherweise den Wert 1 erhalten. Aber auch dann, wenn F nicht die Intensität besäße, Sn zu Sm zu steigern, wenn also durch autoritative Kontrollmittel noch eine Wirkung D ausgeübt werden könnte, würde F doch den Quotienten wesentlich auf den Wert 1 hin korrigieren, denn die Wirksamkeit D hängt ab von den inneren Erregungsfaktoren F, und zwar so, daß beide sich gleichsam in einen zur Verfügung stehenden Erregungsraum teilen müssen. Beansprucht F einen Großteil dieses Raumes, so vermag D nur mehr eine Steigerung von der Größe des Restraumes zu bewirken, fehlt F ganz, so vergrößert sich die Steigerungsmöglichkeit für D auf den ganzen Raum. Das Additionsverhältnis von F+D gilt also nur innerhalb bestimmter Grenzen.

Deshalb erscheint es nötig, zunächst im öfter wiederholten Versuch eine Reihe von Annäherugswerten an Ln zu erzielen und aus ihnen einen Durchschnittswert zu errechnen, der dann als Ln in die Formel eingesetzt werden könnte. Da angenommen werden kann, daß K sich innerhalb einer Woche nicht wesentlich verändert, — entscheiden kann hierüber nur der Lehrer — könnte innerhalb dieses Zeitraumes mit dem so gewonnenen Wert operiert werden.

Ein anderer Weg, zu einem vom Störungsfaktor F möglichst unabhängigen Wert für Ln zu kommen, wäre der: Man stelle auch Lm in wiederholten Versuchen fest, und zwar so, daß die beiden Versuche (zur Feststellung von Ln und Lm) ganz kurz nacheinander, vielleicht eine Stunde getrennt, mehrmals festgestellt werden. Jedesmal wird der Koeffizient errechnet. Der Durchschnitt sämtlicher so errechneter Koeffizienten könnte dann als Sorgfaltskoeffizient betrachtet werden.

Zur Versuchsdurchführung könnte auf den Bourdontest und seine Verwandten, den Schraubensortiertest von Leister, den Punktzähltest von Peters-Lämmermann-

[1] Angeführt nach Valentiner.

[2] In P seien auch die die Sorgfalt steigernden Komponenten eingeschlossen, die aus besonderem Interesse an einem Fach entspringen usw. (Vgl. Dr. V. S. 267.)

Argelander, den Zähltest von Lämmermann, eventuell auch auf Aufgabenstellungen Rossolimos zurückgegriffen werden. Ferner käme in Betracht die Feststellung der Schreibsorgfalt, daneben Feststellung der Sorgfalt im Rechnen. Hier wäre in Fehlerzahlen zu werten. Benützt könnten im Rechenstoff nur solche Aufgaben werden, die noch eine gewisse Anforderung an den Schüler stellen, vollständig beherrschte und mechanisierte Rechenaufgaben müßten wegfallen. Auch Abschriftenfertigung wäre in Erwägung zu ziehen, vielleicht auch Zeichenleistungen, trotzdem auch hier nur höchst fragliche Punktwertung möglich wäre. Es soll dabei nicht übersehen werden, daß die angegebenen Versuchsmaterialien nicht berufsnahe sind — es sei an Valentiners Einwand gegenüber Blumenfeld erinnert —, jedoch sind sie schulnahe, mehr wollen sie hier nicht sein.

* *

Arm und Reich vom kindlichen Standpunkt gesehen.

Von Kurt Böge.

Die vorliegende Untersuchung wurde angeregt durch einen Aufsatz in der „Sozialistischen Erziehung".[1] Dort wird von A. Jalkotzy über eine Untersuchung berichtet, wo auf Anregung von Frau Maraun „Kindliche Erkenntnisse über Klassenscheidung" gesammelt sind. Kindern beider Geschlechter zwischen 7 und 14 Jahren wurde die Aufgabe gestellt, „in Sätzen die Wörter arm und reich zu verwenden".

Unter den brauchbaren Antworten erkennt der Verfasser drei Gruppen: „1. Gefühlsmäßiger Sozialismus; 2. Erkenntnis der Klassenscheidung, und zwar eine bloß nachsagende und eine bei aller Einfachheit doch schon verständnisvolle; 3. von bürgerlichen Anschauungen stark beeinflußte Vorstellungen." Es ist bedauerlich, daß das „Seminar für Sozialistische Erziehung in Wien", von dem diese Untersuchung ausging, sein sicher wertvolles Material nur nach dem Gesichtspunkt des Erwachsenen und Sozialisten geordnet hat. Denn soziale Vorstellungen sind nicht einfach sozialistisch oder bürgerlich, und besonders nicht solche von Kindern, und es wäre sicher noch vieles aus diesem Material herauszuholen.

Dieser Versuch war immerhin so interessant, daß er zur Nachahmung reizte. Freilich war die Absicht dabei nicht, das Vorhandensein sozialistischer Doktrinen bei Kindern festzustellen. Vielmehr sollte festgestellt werden, welche Arm-Reich-Vorstellungen bei Kindern überhaupt vorhanden wären, insbesondere ob und wie sich diese Vorstellungen in den einzelnen Jahrgängen veränderten. Die Bearbeitung sollte selbstverständlich vom pädagogisch-psychologischen Standpunkt aus erfolgen.

Einige Kollegen unserer Volksdorfer Gemeindeschule wiederholten den Versuch in der gleichen Form in ihren Klassen. Es handelte sich dabei um ein 3. und ein 5. Schuljahr und um eine Klasse, die die Jahrgänge 6 bis 8 umfaßt. Die Volksdorfer Gemeindeschule ist für eine solche Untersuchung gut geeignet, da hier sämtliche Bevölkerungsschichten vertreten sind. Allerdings sind in den oberen vier Jahrgängen durch die Auslese für die höhere Schule die wohlhabenden Kinder weniger zahlreich als in der Grundschule.

[1] 5. Jahrgang (1925) Heft 3.

Trotz vieler interessanter Äußerungen waren die Ergebnisse dieses Versuches zur Verarbeitung nicht ausreichend. Denn die Zahl war für eine statistische Auswertung zu gering. Für eine schärfere Durchdringung aber war dieses Material nicht reichhaltig genug, es wären zu viele Fragen offen geblieben, da eine Äußerung dazu zufällig nicht vorlag. Bei vielen Kindern war das Problem nur nach einer Richtung hin durchschritten. Zudem mag die schriftliche Fixierung allerhand Hemmungen und Schwierigkeiten mit sich gebracht haben.

Aus all diesen Gründen beschritt ich den Weg, aus bestimmten Jahrgängen eine kleinere Anzahl Kinder mündlich ausführlich zu befragen und berichten zu lassen, was sie zu dem Problem Arm-Reich zu sagen hätten. Ursprünglich sollte nur jeder zweite Jahrgang herangezogen werden. Es erwies sich dann aber als wünschenswert, auch den ersten und fünften Jahrgang zu vernehmen. So wurden also die Jahrgänge 1, 2, 4, 5, 6, 8 befragt, deren Alter etwa 6, 7, 9, 10, 11, 13 Jahren entspricht mit einer Spanne von etwa einem Jahr nach oben. Die entsprechenden Zahlen der befragten Kinder lauten: 6, 5, 4, 5, 4,4 . Es wurde darauf gesehen, daß in jeder Gruppe Kinder verschiedenen Wohlstandes, verschiedener Intelligenz und verschiedenen Geschlechts waren. Zur Ergänzung meines schriftlichen Materials wurden in der Volksschule Martinistr. 32 in Hamburg von je einer der Klassen 6 bis 1 (Jahrgang 3 bis 8) Aufsätze über das Thema Arm und Reich angefertigt.

Bei den schriftlichen Arbeiten sagte der Lehrer als Instruktion etwa: „Ihr sollt mir aufschreiben, was ihr über arm und reich wißt.“ Oder es wurden Zettel ausgeteilt und der Lehrer schrieb einfach an die Tafel: „Arm und reich.“ Weitere Zusätze wurden vermieden, um eine möglichst unbeeinflußte Aussage zu bekommen.

Auch bei der mündlichen Befragung war das wichtigste Gebot, nichts in das Kind hineinzufragen. Die gestellten Fragen mußten deshalb ziemlich allgemein bleiben, falsche Ansichten des Kindes durften nicht richtiggestellt werden und das Vordringen in einen bestimmten Gedankenkomplex mußte vorsichtig tastend provoziert werden.

Die Antworten waren nach Zahl und Inhalt bis auf einen Fall aus dem 1. Schuljahr zufriedenstellend. Die nun folgenden Ergebnisse der Befragung sind vor allem aus den mündlichen Antworten zusammengestellt. Die schriftlichen dienen mehr der Illustration, da hier oft Einzelheiten eigentümlich gesehen oder ausführlich beschrieben niedergelegt sind. Für den großen Überblick kommen sie weniger in Frage, da sie meistens einseitig sind. Dagegen wurde bei der mündlichen Befragung darauf gesehen, daß das Gebiet nach möglichst allen Richtungen durchschritten wurde, soweit das Kind dazu imstande war.

Entwicklungslinien in den Aussagen.

Es sollen hier kurz, schlagzeilenartig die Hauptpunkte herausgestellt werden, die sich aus den Antworten ergeben und in groben Zügen die Entwicklung der Begriffe Arm und Reich dartun. Daran wird sich dann die ausführliche Darstellung an Hand der Arbeiten anschließen. Mir scheint dieser Weg der bessere zu sein, um zunächst einmal die klare Entwicklungslinie vor sich zu sehen, die sonst vielleicht schwer aus der Fülle der Einzelheiten herauszuschälen sein würde.

1. Die Begriffe Arm und Reich entwickeln sich als Paar; doch ist im allgemeinen der Begriff der Armut ausgebildeter. Erst bei den ältesten Kindern von etwa 14 Jahren werden beide Begriffe in ihrer Eigengesetzlichkeit erkannt.

2. Beim Schulneuling sind die beiden Begriffe oft noch nicht klar; die Worte aber und eine ungefähre Bedeutung derselben sind bekannt.

3. Beim Schulneuling sind die Begriffe Arm und Reich besonders stark an die Anschauung gebunden.

4. In diesem Alter sind die Begriffe noch außerordentlich Ich-bezogen.

5. Wenn die Begriffe Arm und Reich bei Schulbeginn schon klar sind, dann sind sie, wenn nicht gar selbst erworben, so doch selbst durchdacht und selbst durcharbeitet.

6. Schon vom 2. Schuljahr an beginnt sich der Einfluß von Erwachsenen in den Antworten geltend zu machen.

7. Ebenfalls mit dem 2. Schuljahr treten ganz unmögliche und paradoxe Charakteristika der Armut auf. (Entsprechendes über den Reichtum wurde nicht geäußert.)

8. Im 4. und 5. Schuljahr werden die Begriffe Arm und Reich extremisiert, d. h. nur die Extreme auf der sozialen Stufenleiter werden als arm bzw. reich bezeichnet.

9. Mit dem 4. Schuljahr hört die engere Häuslichkeit auf, Ausgangspunkt für die Begriffe Arm und Reich zu sein.

10. Etwa vom 5. Schuljahr an wird die eigene soziale Lage zum Nullpunkt gemacht und von hier aus Arm und Reich geschieden.

11. Schon vom 5. Schuljahr an werden die Begriffe Arm und Reich den Auffassungen der Erwachsenen angenähert. Mit 14 Jahren entsprechen diese Begriffe den unsrigen.

12. Diese Phasen der Entwicklung sind selbstverständlich nicht scharf an Jahrgänge gebunden. Auch im Individuum gehen sie ineinander über oder stehen gleichzeitig, oft unvermittelt, nebeneinander.

Die Aussagen der Kinder.

Nachdem versucht worden ist, eine Entwicklungslinie der Begriffe Arm und Reich aufzuzeigen, soll hier eine Reihe charakteristischer Kinderantworten in derselben Reihenfolge aufgeführt werden. Jene Entwicklungslinie ist eine Ideallinie. Daß sie nicht so klar verläuft, ist ja bereits erwähnt. Es handelt sich um eine Herauskristallisation, die wohl mittels zahlreicher Beispiele zu belegen ist. Aber diese stehen zwischen andern, die aus früheren Stadien herrühren. Diese charakteristischen Beispiele aus einer Gruppe tauchen in einem bestimmten Jahrgang auf, erreichen ihren Höhepunkt, um dann allmählich wieder zu verschwinden oder zurückzutreten.

Es ist klar, daß nicht jedes Kind jedes Stadium gleich intensiv durchläuft und daß innere und äußere Einflüsse diese Entwicklung in besonderem Maße abändern können. Denn die Entwicklung der Begriffe Arm und Reich verläuft ja nicht isoliert, sondern ist ein Teil größerer Entwicklungsvorgänge. Ohne weitere Unterlagen in dieser Richtung ist natürlich nichts Exaktes darüber zu sagen; doch ist wohl anzunehmen, daß die Entwicklung des sozialen Bewußtseins, der Eigenschaftsbegriffe im allgemeinen und auch des politischen Bewußtseins der Be-

griffsentwicklung Arm-Reich übergelagert sind, so daß diese nur ein Sonderfall jener Entwicklungen ist, allerdings wohl an allen dreien, wenn auch in verschiedenem Maße teil hat. Die Art dieser größeren Entwicklungen ruft naturgemäß Besonderheiten beim Arm-Reich-Begriff im Individuum hervor. Auch die äußeren Einflüsse sind bei jedem Kind andere. Es sei nur darauf hingewiesen, daß in einzelnen Elternhäusern peinlich vermieden wird, vor den Kindern sich über politische oder soziale Fragen zu äußern, daß dagegen in andern die Eltern es für richtig befinden, ihre Kinder schon möglichst früh zu ihren eignen Ansichten bekehren zu wollen. Die „Erfolge" dieses Verfahrens kamen dann auch manchmal drastisch genug zutage.

Kurz hingewiesen sei hier noch auf die Existenz der zwei Entwicklungstypen, des evolutiven und des revolutiven. Jener entwickelt sich langsam und stetig, sucht alles früher Erworbene möglichst zu bewahren und kann sich nur langsam und schwer davon lossagen; dieser entwickelt sich sprunghaft, tritt mit Leidenschaft in eine neue Phase ein, sucht alles für sie Gültige mit größter Kraft in sich hineinzuziehen und verbrennt heute, was er gestern angebetet hat. Wenn auch hier, wie überall, die Mischtypen in überwältigender Mehrheit sind, so wirken sich die beiden Entwicklungsarten doch stark im Gesamtbilde eines Jahrgangs aus, und Kinder, die fast ausschließlich in einer Phase leben, stehen neben anderen, in denen mehrere Phasen nebeneinander stehen. Es wäre ideal, wenn man einige Kinder jahrelang in bezug auf ihre Einstellung zu Arm und Reich beobachten könnte. Da mir diese Möglichkeit fehlt, mußte ich den geschilderten Weg beschreiten.

Nach diesen allgemeinen Anmerkungen sollen jetzt die aufgezählten zwölf Punkte der Entwicklung mit den betreffenden Kinderantworten einer ausführlichen Darstellung unterzogen werden.

1. Die paarweise Entwicklung der Begriffe Arm und Reich.

Die Entwicklung der Begriffe geschieht als Paar. Gewöhnlich herrscht der Kontrast: Der eine hat etwas, der andere hat es nicht oder dessen Gegenteil. Diese Paarigkeit durchzieht alle Antworten. Es sei zur Illustration nur ein Beispiel angeführt.

MV 5[1]: „Die armen Kinder sind schlecht angezogen. Vor die Fenster ist Pappe genagelt. Die Fußbodenfarbe ist nicht mehr schön. Die Stühle sind kaputt. Die armen Leute haben altes Zeug von der Wohlfahrt an. Die Kinder kriegen Essenmarken von der Wohlfahrt. (Zwischenfrage.) Bei meiner Tante in Barmbeck wohnen solche Leute. Die Kinder kriegen Puppen von andern Leuten. Bei den Reichen ist alles frisch gemalt. Sie sind auch besser angezogen. Sie brauchen nicht zur Wohlfahrt gehen. Die Reichen essen besseres Essen. Sie haben heiles Schuhzeug an und die Armen kaputtes. Die Reichen haben Schweine und Hühner, Hunde, Enten, Gänse, einen großen Garten mit Obst und Gemüse ...."

Man sieht an diesem Beispiel deutlich, wie die Begriffsbildung vom Armsein ausgeht. Hier hat das Kind einen Anhalt an dem, was es selbst gesehen hat. Aber fest mit dem Begriff Arm verbunden, entwickelt sich der andere. Und da hier die Anschauung und damit das sichere Wissen fehlt, so wird konstruiert, und zwar wird einfach das Gegenteil gesetzt. Dadurch kommen dann so merkwürdige

[1] M = Mädchen, K = Knabe, V = aus Volksdorf (mündlich befragt), Ms = aus der Martinistr. Hamburg (schriftlich). Die Zahl gibt das Schuljahr an.

Äußerungen zustande wie: Die Reichen brauchten nicht zur Wohlfahrt gehen. Nur zum Schluß bei der Aufzählung der Tiere versucht dieses Kind den Reichen eine besondere Seite abzugewinnen. Und da ihm hier die Anschauung fehlt, so kommt es zu einer Fehlaussage; denn Tiere werden in Volksdorf erheblich mehr von Armen als von Reichen gehalten. Ebenso legen die Reichen weniger Wert auf Obst und Gemüse. Im Ganzen aber ist dies Beispiel typisch dafür, wie sich die Begriffe Arm und Reich mit- und aneinander entwickeln. Auch hier liegt der Akzent auf dem Begriff Arm.

2. Unentwickelte Klarheit der beiden Begriffe.

Öfters treten die Kinder in die Schule ein, wenn die Wörter Arm und Reich schon gehört wurden, auch wohl gebraucht werden, ohne daß aber die richtige Bedeutung derselben schon erfaßt wurde. Die Begriffe sind noch zu vage; die richtigen Vorstellungen sind nicht damit verknüpft. Die Kinder wissen zwar, daß die beiden Wörter irgendwie mit Geld und Besitz zusammenhängen, meistens auch, daß es angenehmer ist, reich als arm zu sein; aber es fehlt noch die kausale Verknüpfung der einzelnen Elemente. Denn wie das Kind die Bedeutung jeden Wortes sehr selten durch Definition oder Erklärung erfährt, sondern in der Regel durch den Gebrauch, erst den der Umwelt, dann den eigenen, an den sich dann wieder Korrekturen durch die Umwelt knüpfen, so geht es auch bei den Wörtern Arm und Reich. Zweifellos gehören beide zu den schwierigen Wörtern, die vom Kinde erst relativ spät erworben werden. Denn als Grundlage haben sie wieder andere schwierige Substantive wie Geld, Eigentum, Besitz. Es ist deshalb leicht verständlich, daß bei manchen Kindern zu Schulbeginn dieser Aneignungsprozeß noch nicht zum Abschluß gekommen ist. Zudem ist sich die Umwelt ja auch durchaus nicht einig, wen sie nun als reich bezeichnen soll und wen als arm. So fällt hier einmal eine Bemerkung über Arm-Reich, dann dort eine widersprechende. Und das Kind steht in der chaotischen Fülle und soll eine Einheit daraus machen. Außerdem liegen solche Äußerungen oft zeitlich weit auseinander.

Es ist nun aber nicht richtig, alle sachlich falschen Angaben unter die Rubrik „unentwickelte Klarheit“ zu setzen. Es ist dabei wohl zu unterscheiden zwischen dem sich erst bildenden Begriff und dem sich entwickelnden und erweiternden. So wie auch bei uns Erwachsenen viele Begriffe sich noch immer entwickeln, so erfahren beim Kinde die Begriffe Arm und Reich dauernd Veränderungen durch neue Momente, die an das Kind herantreten. So entstehen Verengungen und Erweiterungen, so verrücken die Grenzen oft um weite Stücke, so treten neue Betrachtungsweisen hinzu, die ganz neue Seiten der beiden Begriffe erstmalig fürs Kind sichtbar werden lassen. Und bei solchen Umwandlungsprozessen können genügend Irrtümer unterlaufen. Aber sie sind doch ganz anders, peripherer Art, wenn man dagegen jene Angaben aus der Entstehungszeit des Begriffs hält. Da ist es kein Irrtum sachlicher Art, sondern ein Schwanken innerhalb der Grundlagen. Da fühlt man, wie das Kind etwas herausgreift, das mit dem Geforderten irgendwie im Zusammenhang steht, das aber noch keinen festen Platz in seinem geistigen Getriebe gefunden hat.

Diese Unfertigkeit der Begriffe fand sich noch bei einigen Kindern des ersten Schuljahrs.

KV 1: „Wenn die Leute garnichts haben, sind sie reich. Und die andern sind arm. Die Reichen haben viel Geld und viele Sachen. In unsrer Klasse ist es so: An der Fensterseite sitzen die Reichen, in der Mittelreihe die Mittelsorte und an der Türseite die Armen. (Frage: Woran erkennst du, ob es Arme oder Reiche sind?) Einige (!) haben Löcher im Zeug und einige nicht. (Frage: Haben in eurer Klasse einige Kinder Löcher im Zeug?) Nein."

Dieses Beispiel bedarf keines Kommentars. Es zeigt deutlich genug die Konfusion über die Begriffe Arm und Reich bei diesem sonst gut begabten und verständigen Jungen.

Bei zwei andern Knaben dieser Klasse fanden sich auch noch Spuren. Der eine meinte:

„Wenn die Bauern ein Schwein schlachten und essen es dann auf, dann sind sie reich." Der andere: „Es gibt auch reiche Handwerksburschen..... Die Bauern sind reich, weil sie immer Fleisch kaufen."

Im 2. Schuljahr wurden solche Fälle nicht mehr angetroffen, so daß man die Entstehung der Begriffe Arm und Reich vielleicht auf das vierte bis sechste Lebensjahr festlegen kann. Vorher sind die Kinder noch zu sehr mit den Dingen und den Tätigkeiten beschäftigt. Aber im vierten Lebensjahr, wo die Märchen und Geschichten schon eine so große Rolle spielen, kann man wohl die Anfänge der Begriffe Arm und Reich vermuten.

3. Die Rolle der Anschauung.

Welche Bedeutung die Anschauung im allgemeinen für die kindliche Begriffsbildung hat, soll in dieser Untersuchung nicht noch einmal aufgeführt werden. Es sei nur auf die eine Tatsache hingewiesen, daß bei den kindlichen Angaben über Arm und Reich wohl zahlreiche Irrtümer und ganz merkwürdige Ansichten zutage traten, daß aber überall da, wo das Kind etwas beobachtet oder auch nur zufällig gesehen hatte, die Antworten klar und präzise waren, stets richtig, und die daran geknüpften Folgerungen durchgängig zutreffend waren. Regelrechte Fehler aber fanden sich nur da, wo das Anschauen ausgeschaltet war oder von dritter Seite dem Kinde eine bestimmte Deutung zugeschoben war.

Wenn nun auch gesagt wurde, daß vor allem die Äußerungen des ersten Schuljahrs den starken Anteil der Anschauung erkennen lassen, so ist doch noch nicht gemeint, daß die Anschauung späterhin fehlt. Aber während sie zuerst grundlegend für den Begriffsaufbau ist, treten später andere Aufbaukräfte mehr in den Vordergrund. Doch sie schaffen nur weiter; die Basis der Anschauung wird durch sie nicht zerstört. Während dem Schulneuling diese sichtbaren Punkte am wichtigsten sind, sind sie bei älteren Kindern schon selbstverständlich, oft derart, daß sie garnicht mehr erwähnt werden, obgleich sie doch vorhanden und jederzeit gegenwärtig sind. Auch kommen später diffizilere Beobachtungen hinzu; besonders um das sechste Schuljahr herum wird die Welt nach der Extremisierungsperiode des vierten Schuljahrs wieder schärfer beobachtet, und dem entwickelteren Blick geben sich jetzt viele Einzelheiten als Illustrationen zu Arm und Reich zu erkennen und manches Bekannte wird jetzt unter anderer Perspektive betrachtet. Trotzdem ist die Anschauung dann aber nicht mehr herrschend und sie ist immer mit schärferem Denken gepaart.

Man findet bei den jüngeren Jahrgängen immer wieder die Behauptung, daß

die Krämer (Kaufleute) und die Bäcker reich wären. Das ist eine Meinung aus der Anschauung heraus. Denn hier sieht das Kind täglich, daß die Mutter und andere Leute ihr Geld bar dem Kaufmann geben. Und wo so viele Kunden da sind, muß der Betreffende doch steinreich werden. Von den Unkosten der Geschäftsleute ahnt das Kind natürlich ebenso wenig wie von den monatlichen und den bargeldlosen Ausgaben seiner Eltern. Bezeichnenderweise werden die Milchhändler keinmal als reich erwähnt; denn sie erhalten in Volksdorf nur einmal wöchentlich ihr Geld, dazu an der Haustür, so daß das Kind nichts von dem Bezahlen der andern Kunden weiß. Und wie könnte der Milchmann dann wohl reich sein.

Ein zweites wichtiges Anschauungsgebiet ist die Kleidung. Wenn das Zeug alt und zerrissen ist, so muß dessen Besitzer doch arm sein. Denn wenn mein Zeug zu alt ist, kaufen meine Eltern mir neues. Ein Beispiel:

KV 1: „Die Bettler sind arm; denn sie haben kaputte Hosen und Strümpfe an. Manche gehen barfuß oder in zerrissenen Stiefeln. Manche tragen auch einen Rucksack."

Die Beobachtungen im 2. Schuljahr gehen in der gleichen Richtung.

KV 2: „Die Armen haben keine Schuhe. Sie ziehen Hausschuhe oder Schuhe aus der Asche an. Sie haben kaputte Hosen mit Löchern und kaputte Hüte. Sie haben auch oft gar keine Strümpfe an."

In den folgenden Jahrgängen finden sich höchstens einige Einzelheiten. Aber im 6. Schuljahr treten plötzlich wieder zahlreiche Angaben hervor, die auf Anschauung zurückgehen. Doch haben sie jetzt einen ganz andern Charakter als die der jüngeren Schüler.

KV 6: „Reiche können ihr Haus schön in Ordnung halten und es immer malen lassen. — Arme suchen oft Zink und anderes Metall aus der Asche, um es zu verkaufen. — Arme leben in den kleinen Katen mit Räucherdiele. — Arme sammeln sich Ähren und machen sich Brot daraus."

Der Entwicklungssprung, der aus einem Vergleich dieser Aussagen mit denen der jüngeren Kinder erhellt, ist natürlich allgemeinerer Art. Während man dort wohl von naiver Beobachtung sprechen kann, dürfte man es hier durchdachte nennen. Dieser ist reich, also hält er sein Haus in Ordnung. Jener ist arm, also muß er in einer Räucherkate wohnen und Ähren lesen. Dagegen die jüngere Form: Der Krämer bekommt von allen Leuten Geld, und davon wird er reich. Das eine Mal sind Armut und Reichtum als Funktion gesehen, das andere Mal als Zustand. Es ist eine neue Entwicklungsstufe.

4. Die Ichbezogenheit.

Jüngere Kinder fühlen sich stets als Mittelpunkt der Welt. Ihre eigene Person ist die Hauptsache; eng um sie herum gliedern sich dann die Eltern, Geschwister, Elternhaus und alles was dazugehört. Alle Ereignisse werden zunächst in bezug auf das eigene Wohl gewertet. Sofern es dem Kind überhaupt möglich ist, sich gedanklich in die Lage einer andern Person hineinzuversetzen, bringt es doch alle Elemente aus seinem engen Kreis dazu mit. Hinzu kommt noch, daß das Kind bei der Befragung nicht dauernd in dem Anschauungskreis des andern Milieus bleibt, sondern immer wieder in dieses neu hineinspringt und sich ebenso oft wieder in seinen Kreis zurückzieht.

Die jüngeren Kinder halten sich zum Glück fast stets für reich. Von den Volksdorfer Kindern bezeichneten sich im 1. Schuljahr 2 als reich und 2 als „Mittelsorte", im 2. Schuljahr waren 3 reich und einer mittel. Von da ab gibt es nur noch „mittelmäßige" Kinder. Es ergibt sich daraus, daß die Kinder, wenn sie nicht ihre eigene Umgebung schildern, über die Armut aussagen. Und das geschieht vielfach durch folgenden Gedankenschritt: bei mir ist das so, bei den Armen muß es also umgekehrt sein. Geäußert wird natürlich nur der zweite Gedankenschritt; aber man kann den ersten in solchen Fällen deutlich mit heraushören. Seltener ist die Denkform: Dieses Schöne habe ich, also ist es ein Charakteristikum der Reichen. Einmal wird den Armen auch etwas subjektiv Unangenehmes zugeschoben.

MV 1: „Die Armen müssen Obst essen."

Diese Ichbezogenheit der Aussagen ist nicht zu verwechseln mit dem späteren Phänomen, daß die eigne Lage als Scheidepunkt zwischen Arm und Reich gesetzt wird. Denn dort handelt es sich um ein Einordnen in eine Reihe, während es hier nur eine Polarität gibt, ein Sosein oder Entgegengesetztsein.

Die große Rolle, die die Anschauung bei der kindlichen Begriffsbildung spielt, gibt eine teilweise Erklärung für diese Ichbezogenheit. Denn der wichtigste Anschauungskreis für das Kind ist seine engere Umgebung. Und so wie Hausgeräte die verschiedensten Rollen bei den Spielen haben, so werden die Anschauungselemente in verschiedenster Art für den Aufbau der einzelnen Begriffe benutzt. Und gerade solche Begriffe wie Arm und Reich, denen das Kind sich doch unterstellt weiß, können besonders viele Aufbausteine aus dem engeren Bereich des Kindes in sich fassen. Und so ist es vielen Kindern selbstverständlich. daß die beiden ihnen bekannten Begriffe sich zum größten Teil aus Dingen zusammensetzen, die sie täglich umgeben.

Für den Gedankenschritt vom eignen Besitz zur Armut bringen wir folgende Beispiele:

MV 1: „Arme haben keinen Spaten und nicht viel Land. — Arme haben kein Bett oder nicht solch schönes. — Arme haben nicht so schöne Blumen."

Für den andern Gedanken, den eignen Besitz als Kennzeichen des Reichtums zu nennen, fanden sich zwei Beispiele:

MV 1: „Reiche haben Teppiche und so etwas. — Reiche können die Stühle gepolstert kaufen."

5. Die Selbstdurchdachtheit.

Es ist merkwürdig, wie klar und selbständig durchdacht viele Aussagen der jüngeren Kinder gegenüber denen älterer oft erscheinen. Es scheint die Selbstentwicklung in der vorschulischen Zeit günstiger fürs Kind zu sein als die gelegentliche Aufklärung, die man dem Schulkind oft schuldig zu sein glaubt. Sehr ansprechend sind manche logischen Folgerungen, die die jüngeren Schüler klar und unbeeinflußt aus dem ziehen, was sie beobachteten. Etwas später schon glauben sie den Erwachsenen oder andern Kindern mehr als ihren eigenen Augen. Oder sie geben dem, was sie sehen, die Deutungen der Erwachsenen.

Auch im späteren Alter verschwindet das Selbstdenken nicht; aber es tritt doch im Gesamtbild der Aussagen mehr in den Hintergrund. Die zu bringenden

Biespiele sollen uns einige Proben geben von solchen Antworten, die möglichst ohne Einfluß der Erwachsenen über das Selbstgesehene und -erlebte durch eignes Denken gewonnen wurden.

KV 1: „Dicht vor uns wohnt eine alte Frau; die scheint arm zu sein, weil sie alt ist und keinen Mann mehr hat."

KV 1: „Die Zigeuner betteln; also sind sie arm."

MV 1: „Arme können sich nicht waschen, weil sie keine Seife haben, z. B. K."

KV 2: „P. ist reich, weil er für die Gemeinde die Asche wegfährt; dafür kriegt er Geld." KV 2: „Wenn die Leute Hühner haben und kein Geld, können sie kein Futter kaufen. Dann müssen sie die Hühner schlachten." MV 2: „P. ist reich, weil die Hühner so viele Eier legen." MV 2: „Wir sind furchtbar reich. Nämlich mein Vater hat meiner Mutter einmal 100 Mark geschenkt für Milch und so."

KMs 4: „Ein armer Mann. . . . . hat lange Haare, weil er sie nicht schneiden lassen kann."

MV 5: „K. sind arm, weil sie so viele Kinder haben. Denn sie müssen so viel Zeug und Lebensmittel für sie kaufen." MV 5: „M. ist reich, weil er so viele Kühe hat und die Milch verkauft."

6. Der Einfluß der Erwachsenen.

Man muß wohl unterscheiden, ob die Bemerkungen über Arm und Reich, die die Kinder aus dem Munde der Erwachsenen hören, direkt an die Kinder gerichtet werden oder nicht. Das zufällige Hören spielt, wie wir schon sehen, für die Entstehung der Begriffe eine hervorragende Rolle. Dieses Herausgreifen bestimmter Wendungen aus den Reden Erwachsener ist an dieser Stelle auch nicht gemeint. Denn das Kind läßt das Meiste aus solchen Reden an sich vorbeigehen, und nur das, was es im gegenwärtigen Stadium für den Aufbau seines Innenlebens benutzen kann, greift es instinktsicher heraus. So entstand die Klarheit der beiden Begriffe im ersten Schuljahr.

Aber schon im zweiten Schuljahr kommen öfters merkwürdig konfuse Ansichten zutage, aus denen man die Äußerungen Erwachsener in irgendeiner Form wieder heraushört. Woher stammen nun diese Ansichten? In den meisten Fällen steckt wohl eine deutliche Beeinflussung dahinter. Nur zu oft hört man irgendeine Parteidoktrin aus den Worten des Kindes widerklingen. Beim Durchlesen mancher Antworten aus der Martinistraße konnte man sofort sehen, welcher Partei der Vater angehört. Und wenn er sich seinen Sohn auch wohl nicht immer extra vorgenommen hat, um ihm die Lehren seiner Partei einzupauken, so wird er sich doch wohl bei Tisch oder bei der Lektüre der Zeitung in geharnischten Worten über die politische Lage geäußert haben.

Es ist schwer festzustellen, ob die Eltern schon auf ihre Kinder bis einschließlich zum 1. Schuljahr, einzuwirken versuchen. Es könnte sein, daß die Kinder in ihrer gesunden Natürlichkeit nicht darauf reagieren und dazu erst eine gewisse Erschütterung ihrer inneren Sicherheit erlitten haben müssen, wie sie auch die beste Schule nicht vermeiden kann, da in der größeren Gemeinschaft der Klasse jedes Kind irgendwo Schwächen an sich entdeckt. Durch das Bemühen sie zu verbergen, nimmt es leichter und unbesehener Dinge auf von solchen Personen, die es für überlegen, für eine Autorität hält. Ja, Kinder mit gesteigerter Empfindlichkeit jagen vielleicht sogar nach schlagwortartigen Äußerungen Erwachsener, um diese bei nächster Gelegenheit den Kameraden gegenüber auszuspielen. — Wahrscheinlicher als eine solche Unempfindlichkeit der Kinder ist

es aber wohl, daß die Eltern ihren Kindern die nötige „Reife“ für ihre Aufklärung erst oder schon nach ein- bis zweijährigem Schulbesuch zutrauen und dann erst damit einsetzen. Da diese Reife aber noch nicht vorhanden ist, so mißverstehen die Kinder diese elterlichen Lehrsätze eben. Erst gegen Ende der Schulzeit ist das Kind fähig, das, was ihm von andrer Seite gesagt wird, einer gewissen selbstständigen Kritik zu unterziehen.

Ein interessantes Beispiel ist die Eingruppierung der Zigeuner. Eine kleine Tabelle zeige das:

Jahrgang	1	2	4	5	6	8
Zigeuner gelten als arm	3	1	—	—	2	1
Zigeuner gelten als reich	—	4	2	1	—	—

Die Zigeuner spielen in den Vorstellungen der Volksdorfer Kinder eine bedeutende Rolle, da ziemlich viele hindurchziehen und lagern. Daher rühren denn die zahlreichen Äußerungen, besonders der jüngeren Kinder. Während nun im ersten Schuljahr die Kinder auf Grund ihrer Beobachtungen die Zigeuner für arm erklären, weil „sie betteln und kaputtes Zeug anhaben“, werden sie im 2. Schuljahr plötzlich reich. Das ist sicher der Einfluß von Erwachsenen. Ein MV 2 meinte:

„Die Zigeuner sind reicher als wir; denn die klauen (stehlen) sich doch immer das Geld.“

Bei den Erwachsenen geht hier in Volksdorf auch die Meinung um, daß zumindest ein großer Teil der Zigeuner verkappte Rothschilds sind. Unterstützt wird diese Meinung durch gelegentliche Zeitungsaufsätze über den „Tod des Zigeunerprimas“, „Zigeunerhochzeit“ usw. Insofern ist es doppelt bemerkenswert, wenn die jüngeren und älteren Kinder dieser landläufigen Meinung eine eigene entgegensetzen.

Es seien jetzt eine Reihe charakteristischer Äußerungen zu dieser Rubrik aufgeführt.

MV 2 :(Vater ist reicher Kaufmann): „Die Reichen haben es auch nicht viel besser als die Armen. Die Armen verdienen auch immer Geld. Es ist gar nicht so schlimm, wenn man arm ist.“

KMs 3 (Vater ist Hafenarbeiter): „Ich freue mich, daß ich nicht arm bin. Wenn man keine Arbeit hat, muß man ja schon arm sein. Die Reichen sind übergespielt und übergeschnappt. Die wissen gar nicht, was arm heißt. Die wissen bald gar nicht, was sie anziehen sollen! Die Reichen essen Eisbein und was nicht alles. Die essen sich bald krank und die Armen sind krank vor Hunger! Bei den Reichen klötert das Geld in der Tasche. Und die Armen wissen nicht, womit sie sich ernähren sollen. Die Armen haben manchmal kein Haus. Dann schlafen sie auf dem Boden oder auf Wiesen.“ (Man beachte hier auch die beiden Ausrufungszeichen, die sonst in diesem Alter nicht gebraucht werden und die wohl aus Zeitungsüberschriften oder Wahlplakaten übernommen wurden.)

MV 5: „Die Armen sind in der Schule nicht so klug gewesen; darum verdienen sie weniger.“

KMs 6: „Viele arme Leute beten in der Not zu Gott, er möge ihnen doch helfen aus dieser Not. Dagegen die reichen Leute denken nicht an Gott; sie gehen Sonntags zum Ball, ins Theater usw.“ KMs 6: „Der Reiche ist wenig vergnügt; der Arme aber ist (trotz) seiner Armseligkeit meistens immer fröhlich und guter Dinge.“

KMs 8 (Vater ist Heizer): „Trotz der schlechten Zeit sitzen die reichen Beamten am Tisch und essen ihren Braten, während die Armen ihr hartes Brot essen müssen.“ KMs 8 (Vater ist Tapezier): „Zwölf Jahre müssen wir schon zahlen und es wird noch lange so dauern. Am meisten darunter zu leiden haben die Handwerker und kleinen Geschäftsleute, weil die die meisten Steuern zu zahlen haben.“

7. Paradoxa innerhalb der Begriffsbildung.

Von dem Zeitpunkt an, wo sich der Einfluß der Erwachsenen bei der Begriffsbildung bemerkbar macht, treten bei den Kindern auch ganz merkwürdige Ansichten über die Armen zutage. Für die Reichen findet sich kaum ein Beleg, was wohl so zu erklären ist, daß die Kinder sich mehr mit den Armen als mit den Reichen gedanklich befassen. Das zeitliche Zusammentreffen läßt auch einen inneren Zusammenhang vermuten. In der Tat sind solche Ansichten wie z. B., daß die Armen auf der Straße im Nachthemd laufen müßten, erst möglich, wenn die Basis der Anschauung dem Kinde nicht mehr ausschließlich genügt und es darauf Neues aufschichten möchte. Diese Voraussetzung liegt ja auch dem stärkeren Einwirken der Erwachsenenmeinungen auf das Kind zugrunde. Ohne eine gewisse Erschütterung des ursprünglichen Begriffsgebäudes muß es wirkungslos bleiben.

Wie kommt das Kind nun aber zu seinen merkwürdigen Ansichten? Zugrunde liegt wohl oft eine Redensart, die das Kind „aufschnappte", wie man in Hamburg so treffend sagt, und die nun auf eigentümliche Art ausgedeutet wurde. Beim obigen Beispiel wird es die Redensart sein, die Armen haben nichts anzuziehen, die hier vom Kinde wortwörtlich verstanden wurde.

Diese Periode ist als ein Übergang vom anschaulichen zum Begriff der Erwachsenen anzusehen. Es wird versucht, sich vom rein Anschaulichen ins Gebiet der abstrakten Gedankengänge zu bewegen, ein Versuch, der von unserm Standpunkt aus natürlich scheitern muß, da die Voraussetzungen dafür noch nicht vorhanden sind. Innerhalb der personalen Entwicklung aber ist diese Periode wohl nicht fortzudenken, da sie die Gedanken- und Vorstellungsmassen durch Durcheinanderschütteln erst einmal auflockert und sie bis ins Grenzenlose hinein sich ausweiten läßt. Wenn der Geist dann zum Ordnen und Begrenzen reif geworden ist, kann er mit einem riesigen Material nach Belieben schalten. Insofern müssen wir auch diese anscheinend sinnlose Periode bejahen, da wir ihren tieferen Sinn in der personalen Entwicklung ahnen können.

Beispiele zu diesen Ausführungen finden sich erst vom 2. Schuljahr ab; da aber sogleich in größerer Zahl.

KV 2: „Die Armen können sich kein Essen kaufen. Darum müssen sie langsam vom Hunger sterben. (Frage: Wie lange dauert das?) Ungefähr ein Jahr lang. Die Reichen sterben nicht so früh." KV 2: „Die Armen haben kein Zeug. (Laufen sie denn nackt auf der Straße?) Nein, sie haben ein Nachthemd an."

MV 4: „Der Kaiser ist reich; Prinz und Edelmann sind reich. (Warum?) Weil das die Höchsten im Lande sind. (Wie kommt denn das?) Wenn sie etwas sagen, müssen die andern ihnen soviel Geld bezahlen."

KMs 5 (Vater ist Steinträger): „Man denkt, daß die Herrschaften reicher sind wie wir. Sie verdienen genau so viel Geld wie ein Arbeiter. Das Essen ist genau so wie unsereiner hat. Also sind die Herrschaften (= Reiche) auch nicht reicher als wir."

KV 8: „Die Reichen haben so viel Zeug, daß sie es hinhängen und verfaulen lassen." KMs 8: „Im Sommer hat fast kein Armer eine Wohnung; dann können sie viel besser unter freiem Himmel schlafen. Aber im Winter, wenn Eis und Schnee liegt, dann sehen sie schnell zu, daß sie eine Wohnung kriegen. Dann haben sie auch Geld genug um die Miete zu bezahlen. Sie haben sich das ja im Sommer aufgespart."

8. Die Extremisierung.

Im 4. bis 6. Schuljahr werden die extremsten Beispiele für die Erläuterungen der Begriffe Arm und Reich von den Kindern herangezogen. Besonders deutlich tritt das wieder bei der Armut hervor. In die Gefilde des Reichtums begibt sich die Phantasie seltener, und ihre Produkte sind dort wesentlich matter. Auch bei dieser Erscheinung ist die Anschauung wieder vollständig ausgeschaltet. Daraus ergibt sich eine innere Verwandtschaft zu den Paradoxa des vorigen Abschnitts. Auch die Extremisierung ist als ein Übergangsstadium vom anschaulichen Begriff zum erweiterten, abstrakteren Begriff des Erwachsenen aufzufassen. Es gilt nun, eine Grenzlinie zwischen beiden zu finden.

Während die Paradoxa sich zum größten Teil als falsch verstandene Urteile Erwachsener erweisen, falsch vertanden durch fehlende Vorstellungen und unentwickelte Denkfähigkeit, sind die von den Kindern gebrachten Extreme objektiv richtig und ihre Erwerbung ist ohne eine gewisse kindliche Aktivität nicht denkbar. Diese Erscheinung hängt mit der Lektüre des Alters zusammen. Dieselbe besteht zum Teil noch aus Märchen, besonders bei Mädchen, während die Knaben anfangen, die sogenannte Schundliteratur zu lesen, Indianer- und Räubergeschichten, Seeabenteuer und Kriegserlebnisse. Auch die erlaubte und sanktionierte Lektüre dieses Alters gibt meistens primitive Schilderungen von Dingen, Begebenheiten und Menschen mit einem Hang zum Extremen. Es sei nur erinnert an die vielen Sagen, an die ersten und einfachsten historischen Erzählungen, an die Märchen aus 1001 Nacht und Verwandtes. Auch hier sind alle Eigenschaften (stark, reich, gewissenlos, freigebig) „unermeßlich". Dabei ist es im Grunde einerlei, ob die Kinder die Lektüre wegen des Stoffes oder wegen der Art der Darstellung bevorzugen, ob also diese Lektüre die Kinder zur Extremisierung erzieht oder ob die gleiche geistige Haltung von Buch und Kind beide zueinander führen. Wenn auch das letztere wahrscheinlicher ist, so wird doch auf der einen Seite die Lektüre die Neigung zum Extremen stärken, indem sie ihr mehr Grundlagen durch ihren Vorstellungsschatz gibt; auf der andern Seite aber übersehen die Kinder jede feinere Nüancierung in der Schilderung, so daß in der Erinnerung nur ein ganz einseitiges, klares Bild bleibt. Das weiß jeder, der einmal versucht hat, im 4. Schuljahr im Anschluß an das Nibelungenlied die Charaktere zu besprechen und den Kindern klar zu machen, daß etwa Hagen kein ganz schwarzer Bösewicht ist und Siegfried nicht lauter Lichtseiten hat. Das Bemühen dringt höchstens in die Oberfläche der kindlichen Vorstellungen ein und wird schnellstens wieder überwunden.

Es gibt keine weitere Entfernung von der unmittelbaren Anschauung als viele Antworten dieser Altersstufen. Dabei ist ihr genug aus der sozialen Stufenleiter bekannt, auch in mancher feinen Einzelheit. Aber das alles wagen sie nicht, den Begriffen Arm und Reich zuzuordnen. Dahin gehören nach ihrer Meinung nur solche Merkmale, die sie nicht irgendwo selbst wahrnehmen können, sondern aus ihrer lieben Lektüre kennen. Nur deren Helden sind würdig, Träger von irgend welchen Eigenschaften zu sein. Und auch das eigene Denken begibt sich in die fernsten Regionen, um sich das innerlich nahe zu bringen, was das Kind doch täglich umgibt, nur aus der personalen Entwicklungstendenz heraus, sich zunächst einmal ganz von der Anschauung zu lösen.

MV 4: „Wenn die Armen etwas essen wollen, haben sie kein Geld, um sich etwas zu kau-

fen. Dann müssen sie wilde Beeren essen. Sie pflücken im Walde Mehlbeeren (Weißdornfrüchte), Holzäpfel oder Himbeeren. Dabei werden sie oft von wilden Tieren zerrissen." KV 4: „Arme müssen in Hütten wohnen und auf Stroh schlafen. Sie müssen Torf graben, um Geld zu kriegen und ihren Ofen zu heizen. Holz können sie sich nicht kaufen. Arme müssen Tiere schießen und verkaufen oder Holz fällen. Bettler (!) schlafen auf der Wiese oder im Wald." KMs 4: „Er (der Arme) wohnt einsam in einer kleinen Hütte und schläft nur auf zerrissenen Säcken. Im Winter, wenn es sehr kalt ist, hat er keinen Ofen und muß frieren. Und muß sogar immer in der Hütte bleiben, bis es warm wird. Dann geht er nach der Stadt und muß betteln, damit er leben kann. Wenn er viel Geld hat, kauft er sich etwas zur Nahrung und geht wieder zur Hütte."

KV 6: „Arme haben ein kleines Haus; einige wohnen auch im Pferdestall oder in einer Höhle." KV 6: „Arme Kinder müssen Bickbeeren und wilde Erdbeeren suchen, damit sie was zu essen haben. Auch fangen sie sich Hasen."

Mit dem 6. Schuljahr hören diese extremen Zuordnungen plötzlich wieder auf, nachdem sie dort schon einen prozentuell recht kleinen Raum einnahmen.

9. Das Verlassen der engeren Häuslichkeit.

Mit dem 4. Schuljahr verzichtet das Kind für den Aufbau der Begriffe Arm und Reich völlig auf das, was ihm aus seiner engeren Häuslichkeit her genau bekannt ist. Diese Tatsache ist eine konsequente Folge aus allem, was in den beiden vorigen Punkten festgestellt wurde. Beim Übergang zum Begriff der Erwachsenen hat das Kind sich zeitweise ganz von der Anschauung losgelöst, um sich erst später wieder in gereifterer Form ihr zuzuwenden. Während das Haus dem jüngeren Kind das Hauptmaterial zur Bildung des Begriffs liefert, macht es sich bald darauf von seiner engeren Umgebung frei, wenn es den Begriff weiterentwickelt, muß es sich davon freimachen, um beim Eindringen in weitere Gebiete nicht gehemmt zu sein. So findet sich dann in dieser Periode nichts mehr, was an das erinnert, was das Kind täglich vor Augen hat im Haus, im Garten, auf der Straße.

Ein Fehlen kann man nur durch Vorlage sämtlichen Materials belegen. Das muß natürlich unterbleiben, zumal die Richtigkeit des hier aufgestellten Satzes sich zwingend aus dem vorher gebrachten Material ergibt.

10. Die eigene Lage als sozialer Nullpunkt.

Während sich die jüngeren Kinder meistens als reich bezeichneten, werden sie vom 4. Schuljahr ab alle „mittel", vom Lotteriekollekteur bis zum Gelegenheitsarbeiter. Im 4. Schuljahr gehört zu dieser Mittelgruppe die ganze dem Kinde bekannte Umwelt, da aus dieser niemals einer eindeutig den Armen oder Reichen zugewiesen wurde. Aber dann rücken die Grenzen von Arm und Reich plötzlich zusammen, so daß die Mittelgruppe sehr klein wird. Ja, sie scheint oft derart zusammenzuschrumpfen, daß nur das Kind selbst mit seinen Angehörigen zu ihr zu gehören scheint. So kann es leicht kommen, daß ein Kind einen Beruf als arm bezeichnet, den ein anderes wieder für reich hält, je nachdem, wohin es den Nullpunkt legt. So geht es aus dem einen Extrem, wo es nur die große Mittelgruppe gibt, ins andere, wo man nur Arm und Reich kennt. Auch dieses Stadium ist ein Übergang, der im 6. Schuljahr seinen Höhepunkt hat.

Dieses Ausgehen vom Ich entspricht nicht etwa der ersten Begriffsbildung von der Häuslichkeit aus. Man erinnere sich der beiden verschiedenen Arten von

Anschauung im 1. und 6. Schuljahr, und man findet hier etwas Verwandtes. Das jüngere Kind sieht den Reichtum gleichsam statisch, als ein Sosein, dem bei der Armut das Anderssein gegenübersteht. Im 6. Schuljahr aber wird der dynamische Wert des Geldes erkannt. Während für das 1. Schuljahr das Wort „Haben" kennzeichnend war, ist es jetzt das Wort „Können". Die logische Grundlage für eine Einordnung in die Begriffe Arm und Reich sieht jetzt etwa so aus: Wir sind Mitte; was wir mit unserm Gelde leicht „können", kann der Arme nicht; was wir aber nur selten und unter Schwierigkeiten können, das kann der Reiche leicht und so oft er Lust hat. Diese Grundlage hört man aus vielen Antworten dieses Alters herausklingen. Und dabei wird der Schritt zum Nichtkönnen oder Immerkönnen oft sehr klein genommen.

Nun ist es klar, daß das Kind beim Können zunächst wieder seine eigene Häuslichkeit betrachten muß, ehe es einen größeren Umblick tun kann. Vom personalen Standpunkt aus ist dieses Zurückgreifen auf Anschauung und Häuslichkeit, wenn auch in etwas veränderter Form, sehr interessant. Zeigt es uns doch, daß ein geistiger Entwicklungszustand, der längst überwunden und tot schien, nach etlichen Jahren wieder in den Vordergrund des geistigen Seins tritt, weil die Art der Entwicklung es so verlangt. Denn anscheinend ist dieses Stadium der Ausgangspunkt für die endgültige Form der Begriffe Arm und Reich.

Ein KMs 5, dessen Vater „seit zwei Jahren nur sehr selten mal einen Tag Arbeit hat, schreibt:

„Die reichen Leute, die brauchen nicht zum Stempeln gehn; die reichen Leute haben immer Arbeit."

MV 6: „Die Reichen haben einen Wassermotor und brauchen das Wasser nicht schleppen. Auch haben sie einen Staubsauger. — Reiche Kinder gehen in den Oberbau (der Volksschule)." KV 6 (Vater ist Maurerarbeitsmann): „Die reichen Kinder können immer auf größeren Ausflügen mitmachen. — Reiche können beim Gesangverein mitgehen und ins Kino. — Reiche können ihr Haus hoch versichern, Arme nicht. — Arme können aus der Konfirmation nichts machen; oder sie kaufen Kuchen und können ihn nachher nicht bezahlen. — Reiche können ihre Kinder für ihr eigenes Geld in Erholungsheime schicken. — Reiche wetten und gehen abends zum Skat; Arme müssen immer zuhause sitzen." KMs 6: „Reiche können Sonntags immer Dampferfahrten machen. Das können die armen Leute nicht. Die können höchstens Fußtouren machen oder mit dem Rad."

11. Der Erwerb der Erwachsenenbegriffe.

Im 8. Schuljahr unterscheiden sich die Begriffe Arm und Reich nicht mehr von denen der Erwachsenen. Wenn auch noch nicht alles Wissen um sie erworben wurde, so liegt doch die Grundstruktur fest, und etwaiger Neuerwerb kann das Gebäude wohl noch vervollständigen oder ausschmücken, es aber nicht mehr im eigentlichen Sinne verändern.

Der Arm-Reich-Begriff des Erwachsenen unterscheidet sich von dem des Kindes dadurch, daß er nicht mehr eine Summe von Einzelheiten, ein Mosaik, sondern ein Gefüge ist, dessen einzelne Teile unlösbar miteinander verbunden sind. Das wird ermöglicht durch die Fähigkeit, abstrakt zu denken, größere Gebilde zu sehen, und durch das Bedürfnis, überall nach kausalen Zusammenhängen zu suchen. Diese geistige Haltung entsteht mit der Pubertät, und so ist es natürlich, daß wir ihr bei den 14jährigen Schülern des 8. Schuljahres schon begegnen. Der zweite wichtige Unterschied zwischen dem Begriff des Erwachsenen und dem

des Kindes ist der, daß das Kind die Individuen isoliert, oder höchstens in Familiengruppen sieht, während der Erwachsene den Einzelnen nur als einen Einzelfall innerhalb großer Gemeinschaften sieht, im Verband des Staates und Volkes, der Berufsgruppe usw. Natürlich kann man von den 14jährigen Kindern noch keine volle Klarheit über alle sozialen Fragen verlangen. Aber gegenüber den Versuchen mit dem 6. Schuljahr, war ein gewaltiger Schritt zum Denken der Erwachsenen hin zu konstatieren. Es war zum Teil eine Freude, sich mit den großen Jungen über allerhand soziale Probleme zu unterhalten und zu konstatieren, wie so vieles, das sie aus dem Munde von Eltern und Lehrern oder aus der Zeitung erfahren hatten, selbständig durchdacht war, und wenn auch einige Einzelheiten falsch waren, so fiel das nicht in die Waage gegenüber all dem Positiven.

KMs 6: „Es gibt viele Arme. Sie kaufen nicht viel und wo es billig ist. Der Mann hat keine Arbeit und geht zum Stempeln. Ja, da können sie nicht auskommen und gehen auch noch zum Betteln."

KMs 7: „Man kann reich werden, wenn man arbeitet und spart. Es gibt Leute, die große Summen auf der Sparkasse haben und nur von den Zinsen leben. Auch kann man durch Börsenspekulation reich werden. Oder durch Lotteriegewinne, wenn man Glück hat. Wenn man Geld in Unternehmungen steckt und dadurch Teilhaber der Firma wird."

KV 8: „Der Arme muß sein Geld schwerer verdienen als der Reiche. Der Arme ist Arbeiter und muß sich nach Arbeit umsehen, hat vielleicht nichts gelernt. Die Reichen haben immer etwas gelernt. Mit dem Armen wird rumgeschupst; er muß alle Arbeit annehmen, die er kriegt. — Die Bauern bringen ihr Geld nicht zur Sparkasse, sondern legen es im Land an. Es kann ja immer mal wieder eine Zeit wie die Revolution (Inflation?) kommen, und zu essen brauchen die Leute immer." MV 8: „Es gibt auch Leute, welche reich sind und gar nicht so aussehen, denn sie haben ihr Geld auf die Bank gebracht oder in Wertpapieren angelegt." KV 8 (Wodurch entsteht denn Arbeitslosigkeit?): „Die Fabriken verkaufen nicht so viele Waren mehr und haben dadurch nicht so viel Geld. Darum entlassen sie die Arbeiter." KMs 8: „Es gibt auf der Welt Arme und Reiche. Reiche, die sich durch Fleiß emporgearbeitet haben, und andere, die aus einer Erbschaft etwas erhalten haben. Arme, die aus Armut herumbetteln, und andere, die aus Faulheit zu nichts gekommen sind. "KMs 8: „Die Arbeitslosigkeit wird hauptsächlich dadurch gesteigert, weil immer mehr Maschinen erfunden und gebaut werden." KMs 8: „Es gibt aber auch noch andere Gegensätze (als arm und reich). Ein Mann verdient wöchentlich sehr wenig Geld, hat Frau und Kinder. Die aber ist eine sparsame und tüchtige Frau und der Mann kein Trinker. Sie schlagen sich eben noch immer so durch. Das Essen ist gut und die Frau braucht nicht viel Geld dazu. Das ist aber keine Kunst, mit viel Geld ein gutes Essen herzustellen, eine Kunst ist, mit wenig Geld wirtschaften zu können und doch gutes Essen zu bereiten."

12. Entwicklungsabweichungen.

Die Auswertung des Materials erfolgte unter dem Gesichtspunkt, die Linie aufzuzeigen, die die Entwicklung des Arm-Reich-Begriffs nimmt. Es interessierte deshalb nicht, wie sich ein einzelnes Kind insgesamt äußerte, sondern nur, welche seiner Äußerungen für das Erkennen der Entwicklung wichtig waren. So kommt es, daß wir aus dem bisher Gesagten nicht ersehen konnten, daß bei einzelnen Kindern Angaben einander gegenüberstanden, die innerlich nicht zu verbinden waren. Solches Nebeneinander zweier Phasen kommt aber bei jeder geistigen Entwicklung vor und darf uns deshalb nicht verwundern. Ebenso kommt es vor, daß im gleichen Jahrgang die Kinder zwei verschiedenen Entwicklungsstufen

angehören, eine Tatsache, die sich teilweise aus der vorhandenen Altersdifferenz (bis über 11 Monate), teilweise aus dem verschiedenen Entwicklungstempo ergibt. Eine Einteilung der Kinder nach Lebensjahren hätte auch Differenzen von über 11 Monaten ergeben und wäre zudem unnatürlicher gewesen, da sie die Klassengemeinschaften zerrissen hätte. Diese Tatsachen alle sind für die vorliegende Untersuchung nicht wichtig; aber ein kurzer Hinweis darauf mag doch am Platze sein.

Rückblick.

Die Entwicklung des Begriffs Arm-Reich zu verfolgen, ist besonders interessant vom Standpunkte des Lehrers aus. Denn dieser Begriff wird auch in der Schule behandelt und damit in seiner Entwicklung gefördert; aber er ist niemals eigentlicher Gegenstand des Unterrichts und wird nur en passant behandelt. Während nun über die eigentliche Unterrichtsarbeit durch Probearbeiten und Examen eine systematische Kontrolle ausgeübt wird, weiß der Lehrer über solche Nebenprodukte seiner Arbeit höchstens durch Zufall etwas.

Und doch ist es gerade im Interesse des organisierten Unterrichts gut, wenn der Lehrer auch über die geistige Entwicklung seiner Schüler weiß, die sich außerhalb und ohne bewußtes Zutun der Schule vollzieht. Denn wenn die Erziehung im Sinne Pestalozzis dem Kinde nur Handhaben reichen soll, die ihm bei seiner natürlichen Entwicklung helfen können, so hat sie die Möglichkeit, sich an solchen Produkten, wie wir sie in dieser Untersuchung sahen, doch in mancher Hinsicht zu orientieren.

Es wäre nun wohl vermessen, den Arm-Reich-Begriff als den Typus des Eigenschaftsbegriffs zu bezeichnen und seine Entwicklung als Normalentwicklung und für alle andern Eigenschaftsbegriffe gültig anzusehen. Dazu wären umfangreiche Untersuchungen anderer Eigenschaftswörter in ihrer Bedeutung in der kindlichen Geistesentwicklung nötig, und es ist durchaus nicht sicher, ob deren Entwicklungen einen ähnlich stürmischen Verlauf nehmen wie die der besonders gefühlsbetonten Begriffe Arm und Reich. Es wäre zu begrüßen, wenn neben diese Untersuchung parallel gerichtete treten würden, da dann die Möglichkeit bestände, eine Entwicklung des Eigenschaftsbegriffs im allgemeinen darzustellen.

Die Bedeutung dieser Untersuchung könnte also wohl darin gesehen werden, daß sie einmal auf Tatsachen hinweist, die in der Schularbeit allzusehr als geklärt vorausgesetzt werden und von denen man kaum weiß, daß sie einer Entwicklung unterliegen.

* *

Fortschritte der Fehlerforschung.

Von Arthur Kießling.

Die grundlegenden Schriften zur Fehlerforschung erschienen in den Jahren 1925/26. Es waren Weimers „Psychologie der Fehler“ und „Fehlerbehandlung und Fehlerbewertung“ sowie Kießlings „Bedingungen der Fehlsamkeit“. Das Wesentliche dieser Forschungen läßt sich schlagwortartig durch folgende vier Hinweise andeuten: die psychologische Festlegung des Fehlerphänomens und des Fehlerbegriffes, Einführung der Fehlsamkeitsdisposition in die psychologische Wissenschaft und damit Klärung der ätiologischen Voraussetzungen des Fehlers,

eine wissenschaftlich tragfähige Einteilung der Fehlerarten und schließlich die Auswertung der Ergebnisse für die pädagogische Praxis. Die Kritik von wissenschaftlicher Seite war durchweg günstig. Besondere Beachtung verdienen die beiden eingehenden und weiterführenden Besprechungen von Aloys Fischer (ZPdPs 27. 1928 S. 252ff. und S. 301ff), sowie die fruchtbaren Ausführungen von Busemann (ArGsPs 59. 1927); auch der Bericht über „Eine neue pädagogische Disziplin" in den „Forschungen und Fortschritten" (1926) muß hier genannt werden.

Rascher als meist üblich erfolgte die Einbürgerung in den Bereich der Wissenschaft. So behandelt Tumlirz in seiner „Pädagogischen Psychologie" (1930) im Abschnitt über „Psychologie des Schulalltags" die Ergebnisse der Fehlerforschung, und Busemann bespricht im Rahmen seiner „Pädagogischen Jugendkunde" (1931) in einem besonderen Paragraphen die „Leistungsfehler des Schulkindes". Das von Schwartz herausgegebene „Pädagogische Lexikon" bringt einen ausführlichen Artikel „Fehlerkunde" von Weimer (Bd. II, 1929), ein gleichnamiger Artikel von Kießling findet sich in dem von Spieler geleiteten „Lexikon der Pädagogik der Gegenwart" (Bd. I, 1930). Im übrigen zeigte sich, daß die Fehlerfrage erheblich weitere Kreise interessierte, als das bisher in dieser Frage geübte Schweigen vermuten ließ. Um den mannigfachen geäußerten Wünschen nach einer leichtverständlichen Einführung nachzukommen, gab Weimer selbst eine kurze, aber vorzügliche Übersicht im „Allgemeinen Schulblatt für den Regierungsbezirk Wiesbaden" (15. Februar 1928); den gleichen Zweck verfolgte Kießlings Aufsatz über den „gegenwärtigen Stand der Fehlerforschung" in der „Deutschen Schule" (1928).

Besonders wertvoll erscheint die Tatsache, daß über den engeren Fachkreis hinaus bald auch andere mehr oder weniger benachbarte Disziplinen Anteil nahmen. So betonte Kießling in einem Referat über „Fehlerforschung" auf dem vierten heilpädagogischen Kongreß in Leipzig (Kongreßbericht 1929, S. 167ff) die Möglichkeit einer heilpädagogischen Fehlerkunde und weist in seinem „Jugendkundlichen Praktikum" (1932) auf die Bedeutung der Fehlerforschung für die praktische Jugendkunde hin, im besonderen auf die Bedeutung des Fehlers als eines personaldiagnostischen Hilfsmittels zur Beurteilung und Charakterisierung der psychischen Eigenart des Schülers. Auf ein entfernteres Gebiet weisen die Untersuchungen von Wilhelm Havers über „Sprachwissenschaft und Fehlerforschung" in der Festschrift zum 60. Geburtstag von Prof. Jos. Schrijnen am 3. Mai 1929 (Imprimerie Durand, Chartres, France). Er geht von der Ansicht aus, die der Sprachforscher von der Gabelentz, der Romanist Morf u. a. vertreten, daß jede Neuerung in der Sprache ursprünglich ein Fehler sei, daß also das ganze Sprachgebäude sich aus einstigen Sprachschnitzern zusammensetze. Die Bedeutung der Fehlerforschung leuchtet bei dieser Einstellung ohne weiteres ein. Angenommen wird von Havers die Einteilung der Fehlerarten nach Weimer, nur mit dem Unterschied, daß er ähnlich wie Busemann die Vorwirkungsfehler nicht unter die perseverativen Fehler rechnet, sondern daß sie als (sechste) Gruppe gesondert hervortreten. Wir möchten in dieser Hinsicht doch Weimers Ausführungen für beweiskräftiger halten. Ganz in Weimers Gedankengängen bewegen sich die folgenden Darlegungen über das Zurückführen des Fehlers auf die drei Leistungsgrundfunktionen Aufmerksam-

keit, Gedächtnis und Denken, einzeln und in Verbindung. Es ist interessant zu sehen, wie das Ausgeschaltetsein dieser Funktionen auch in der Sprache zu mancherlei Fehl- bzw. Neubildungen führt. Auch die Bedingungen der Fehlsamkeit, in mannigfacher Verkettung, der Fehler als mehrquelliges Gebilde usw. ergeben wesentliche Gesichtspunkte für die Beurteilung sprachlicher Erscheinungen.

Die Fehlerforschung selbst wurde in den letzten Jahren vornehmlich nach drei Richtungen hin erweitert und vertieft. Einmal trat ein besonderes Interesse für die sogenannten Rechenfehler zutage. Zwar lehnt Weimer die Einteilung in Rechenfehler, Schreibfehler, Lesefehler usw. als unpsychologisch ab; man könne genau so gut von englischen, französischen, italienischen usw. Krankheiten reden. Andererseits tritt das Facheigene und damit der fach- und bildungspsychologische Gesichtspunkt gerade bei den Rechenfehlern so deutlich in die Erscheinung, daß zu erwägen ist, ob nicht von diesem Aspekt her die Frage der Rechenfehler doch eine sinnvolle Bedeutung erhält. In diesem Zusammenhang ist zunächst auf eine pädagogisch-psychologische Untersuchung von Georg Korn „Über Rechenleistung und Rechenfehler" hinzuweisen, die aus der Arbeitsgemeinschaft für Jugendkunde im Berliner Lehrerverein unter Leitung von Otto Lipmann hervorgegangen ist (ZAngPs 25. 1925). Geplant war ursprünglich eine großangelegte Untersuchung der Schülerleistungen in sämtlichen Unterrichtsfächern; doch kam infolge des Krieges und anderer Umstände nur genannte Arbeit aus dem Gebiete des Rechnens zur Ausführung. Zugrunde liegen mit geringen Änderungen die „Standard Tests in Arithmetic" des amerikanischen Forschers Courtis. Die Untersuchung erstreckt sich auf folgende Teilgebiete: Abschreiben von Zahlen, Zuzählen, Abziehen, Malnehmen, Teilen, Rechnen mit großen Zahlen, Erkennen der Rechnungsarten, eingekleidete Aufgaben. Während es sich für Courtis aber ausschließlich um quantitative Klassenergebnisse handelte, standen für Korn die qualitativen Resultate und die Leistungen der einzelnen Schüler im Blickpunkt. Neben der Schnelligkeit wurde die Richtigkeit — damit auch die Fehler — zur Beurteilung der Leistungsfähigkeit im Rechnen herangezogen. Die Bedeutung der Arbeit liegt im wesentlichen darin, daß Korn unabhängig von Weimer zu einer Reihe von Einzelergebnissen kommt, die eine willkommene Stütze für die psychologische Unterbauung der Weimerschen Fehlerarten, aber auch für die Fehlsamkeitsbedingungen abgeben. Noch stärker als Korn betont Johann Seemann in seinen „Untersuchungen über die Psychologie des Rechnens und der Rechenfehler" (ArGsPs 69, 1929) das Facheigene des Rechnens und die Möglichkeit, über und durch die Fehleranalyse zu einer Psychologie des Rechnens vorzudringen. „Erscheinungsform und Ursachen der Fehler wurden ein Mittel zur Deutung der Rechenvorgänge; zugleich fanden Gedanken über die Methodik des Rechenunterrichtes . . . ihre Bestätigung und Berichtigung", betont ausdrücklich der Verfasser. So legen die Untersuchungen von Seemann den Gedanken nahe, ob nicht neben einer generellen Fehlerkunde, wie sie Weimer in seiner „Psychologie der Fehler" vornehmlich im Auge hatte, eine differentielle Fehlerkunde, welche das Facheigene der einzelnen Bildungstechniken und Bildungsgüter in seiner psychologischen Eigenart zum Ausgangspunkt nimmt, möglich und fruchtbar ist. Sowohl die Arbeit von Korn wie die von Seemann weisen in dieser Richtung. Im übrigen liefern

auch die Einzelergebnisse von Seemann den Beweis, daß Weimer in seiner Fehlerkunde prinzipiell den richtigen Weg eingeschlagen hat. In einem wesentlichen Punkt allerdings weicht Seemann von Weimer ab. Er stellt neben die Geläufigkeitsfehler, die perseverativen Fehler und die Ähnlichkeitsfehler von Weimer als gleichgeordnete Fehlerart die Denkfehler oder — wie er sagt — die funktionalen Fehler. Diese Auffassung wird von Seemann noch stärker betont in einer zweiten Schrift „Die Rechenfehler, ihre psychologischen Ursachen und ihre Verhütung" (PdMa Heft 1352, 1931). Der Grund hierfür liegt in dem logisch-denkhaften Moment, das beim Rechenfehler besonders deutlich hervortritt, zum andern in der engen Beziehung des Verfassers zur denkpsychologischen Richtung (Marbe). Faßt man die determinierenden Tendenzen als eine den assoziativen und perseverativen Tendenzen koordinierte Tendenz des psychischen Vorstellungsablaufes auf,wie dies die neuere Denkpsychologie tut (Külpe, Ach, Marbe, Selz usw.), so ist allerdings die Hervorhebung der funktionalen Fehler (wir möchten dann aber analogiemäßig lieber von determinativen Fehlern sprechen) als einer koordinierten Hauptfehlerart verständlich. Die Frage spitzt sich letzten Endes dahin zu, ob Weimer mit seinen „Einstellungsfehlern" und der Betonung ihres perseverativen Charakters den Forschungsergebnissen der neueren Denkpsychologie gerecht wird. Um diese und andere damit zusammenhängende Fragen zu klären, wäre eine eingehende wissenschaftliche Auseinandersetzung zwischen Fehlerforschung und neuerer Denkpsychologie notwendig. In dieser Richtung weisen auch die Anregungen von Aloys Fischer in seiner oben erwähnten Besprechung.

Eine Erweiterung ganz anderer Art innerhalb der Fehlerforschung stellt die Frage der Fehlerverhütung und Fehlerbekämpfung dar. Sie ist zu trennen von der Frage der Fehlerbehandlung und Fehlerbewertung, mit der sich Weimer im dritten Band der „Schriften zur Fehlerkunde" auseinandergesetzt hat.Während es sich bei der Fehlerbehandlung und Fehlerbewertung um Fehler handelt, die bereits gemacht sind, also vorliegen, ist die Lehre von der Fehlerverhütung und Fehlerbekämpfung darauf eingestellt, Fehler überhaupt zu vermeiden, die Fehlleistungen im Lernvorgang nicht nur auf „dem Verborgensein erkenntnismäßig wichtiger Tatsachen" beruhen, sondern auch auf einer Schwäche der Operationsfähigkeit im Hinblick auf das Neu-Gelernte, die nur durch längere und intensive Übung beseitigt werden kann im Sinne des Sprichwortes, daß Übung den Meister macht. Als Lernfehler wären also neben den irrtumsbedingten Fehlern noch die durch Schwäche der Operationsfähigkeit bedingten Fehler anzusprechen.

Inzwischen ist Weimers „Psychologie der Fehler" in zweiter Auflage erschienen (1929). Die neueste einschlägige Literatur ist beachtet und nach Gebühr be rücksichtigt worden; wesentliche Änderungen erwiesen sich nicht als notwendig; Erweiterungen mußten zunächst zurückgestellt werden. Die fachlichen Beispiele sind vermehrt und zwar duch eine weitere Ausdehnung auf die verschiedensten Gebiete, vor allem ist das Gebiet der Mathematik stärker als bisher vertreten. Auch die Schrift über „Fehlerbehandlung und Fehlerbewertung" konnte in neuer Auflage herauskommen (1931). Sie zeigt mehrere umfangreiche Erweiterungen. Ein besonderes Kapitel „Fehler oder Irrtum" setzt sich mit der oben erörterten Frage der irrtumsbedingten Fehler ausführlich auseinander, auch bringt das neu eingefügte achte Kapitel einen Überblick über „die Frage der

Fehlerbehandlung im pädagogischen Schrifttum des 20. Jahrhunderts". Leider ist der Abschnitt über „Geschichtliches und Grundsätzliches zur Fehlerforschung" aus Raumersparnisgründen weggeblieben. Interessenten finden ihn in der ZPdPs 26 (1925). — Alles in allem, die Fehlerforschung ist mitten im Fluß. Der erste gangbare Weg in den Urwald der Irrtümer und Fehler ist geschlagen, aber noch gilt es reichlich zu roden und zu lichten. In diesen Tagen begeht Hermann Weimer seinen 60. Geburtstag. Wir wünschen ihm als dem Begründer der Fehlerkunde, daß er dieses neuerschlossene Gebiet der pädagogischen Psychologie weiter anrege und fördere, vor allem daß er selbst uns noch weitere Forschungen und Untersuchungen schenke.

* *

Kleine Beiträge und Mitteilungen.

Das psychotechnische Laboratorium für Schüler beim Leningrader Provinzialinstitut für Kinderprüfung.

Das Laboratorium ist eine der Abteilungen des Leningrader Provinzialinstitutes für Kinderprüfung, einer zentralen Anstalt, die die pädagogische Arbeit in allen allgemeinbildenden Schulen von Leningrad und im Leningrader Bezirk leitet. Das Psychotechnische Laboratorium, das unter der Leitung von Prof. A. P. Boltunoff steht, hat zur Aufgabe, die Arbeit der Schulpädologen (im Jahre 1930 70 Personen), die mit den Abiturienten der polytechnischen Schulen die Berufsberatungsarbeit führen, zu organisieren.

Vom Standpunkt des Laboratoriums aus besteht die Berufsberatungsschularbeit nicht nur im Aufdecken der Berufseignung der Jugendlichen, sondern auch in aktiver Formierung ihrer Berufstendenzen, entsprechend den Interessen des sozialistischen Aufbaues.

Die Berufsaufklärung in dem Plane der Berufsberatung wird von Pädologen, ebenso wie von Pädagogen durchgeführt. Außer einer allgemeinen Leitung, einer methodischen Instruktion und dgl. nimmt das Laboratorium Anteil an der Organisation von speziell für Schüler bestimmten Vorlesungen, Exkursionen usw.

Die Berufsneigungen der Schüler werden mit großer Aufmerksamkeit geprüft. Der Forschung unterliegt die sozial-professionelle Einstellung der Schüler, ihre Ideologie, ihr Anteil an der sozialen Arbeit, in der „Stoßarbeit", im sozialistischen Wettbewerb und dgl.

Ein besonderes Interesse wird dem Studium des sozialen Milieus gewidmet, als dem Faktor der Berufsinteressen.

Das Verfassen der Schülercharakteristiken bildet eine wichtige Etappe der Arbeit. Diese Charakteristiken werden nach einem speziellen Schema vom Laboratorium, unter einer unmittelbaren Leitung der Schulpädologen, vom Pädagogen zusammengestellt. Die Aufgabe der Charakteristik ist, die Berufsinteressen, die soziale Einstellung und die Schulbereitschaft der Schüler aufzudecken.

Die medizinischen Befunde, die für die Berufskonsultation von großer Wichtigkeit sind, werden vom Arzt nach einer speziell durchgeführten Prüfung aufgestellt.

Die Berufsbegabung der Schüler wird durch die „psychotechnische Prüfung" festgestellt, die von Schulpädologen vorgenommen wird. Die Schüler, die in die

Fortschritte der Fehlerforschung.

Von Arthur Kießling.

Auf S. 187 des April/Maiheftes blieb von Zeile 29 an versehentlich nachstehender Teil des Aufsatzes weg:

Eine Erweiterung ganz anderer Art innerhalb der Fehlerforschung stellt die Frage der Fehlerverhütung und Fehlerbekämpfung dar. Sie ist zu trennen von der Frage der Fehlerbehandlung und Fehlerbewertung, mit der sich Weimer im dritten Band der „Schriften zur Fehlerkunde" auseinandergesetzt hat. Während es sich bei der Fehlerbehandlung und Fehlerbewertung um Fehler handelt, die bereits gemacht sind, also vorliegen, ist die Lehre von der Fehlerverhütung und Fehlerbekämpfung darauf eingestellt, Fehler überhaupt zu vermeiden. Den ersten Beitrag zu dieser Lehre bildet Weimers Aufsatz „Der Kampf gegen die objektiven Bedingungen der Fehlsamkeit" (ZPdPs 27, 1926). Prinzipiell ist dieser Aufsatz deswegen von Bedeutung, weil er zeigt, daß eine Verhütung und Bekämpfung objektiv bedingter Fehler so vorzugehen hat, daß schädigende objektive Bedingungen nach Menschenmöglichkeit zu beseitigen bzw. zu mindern sind. Mit andern Worten: es handelt sich hier um nichts anderes als um eine Übersetzung der objektiven Fehlsamkeitsbedingungen in die Sprache der Prophylaxe. Entsprechend verhält es sich bei der Verhütung und Bekämpfung der subjektiv bedingten Fehler. Da aber deren Zahl vom generellen Gesichtspunkt aus ins Unendliche geht, wäre zu erwägen, ob nicht als Grundlage für eine Lehre von der Fehlerverhütung und Fehlerbekämpfung überhaupt der differentiell-psychologische Gesichtspunkt weiterführt, indem die von Weimer umschriebene und analysierte Erscheinung des typischen Fehlers hier fruchtbare Perspektiven eröffnet und zwar im Hinblick auf das Gebiet des Individuell-Singulären, des Phasengenetischen wie des Facheigenen. Auch wäre zu erwägen, ob nicht formale Festlegungen von prophylaktischem Wert sein können, etwa in der Art: erkenne deine Leistungsfähigkeit bzw. Fehlsamkeit und führe nur solche Leistungen aus, die deiner jeweiligen Leistungsfähigkeit homogen sind. Mit der Frage der Fehlerverhütung und Fehlerbekämpfung hängt auch Kießlings Unterscheidung von „Alltagsfehlern und Lernfehlern" zusammen (ZPdPs 30, 1929). Bei den Alltagsfehlern, denen jeder — auch der Erwachsene und der Meister — unterworfen ist, handelt es sich darum, die Bedingungen der Fehlsamkeit zu erkennen und sie nach Möglichkeit unschädlich zu machen, damit eine Fehlsamkeit sich nicht entwickeln kann. Dagegen wird der Lehrer, um Lernfehler bei seinen Schülern zu verhüten, darnach streben müssen, einmal die Leistungsfähigkeit auf die erforderliche Höhe zu bringen und zum anderen nur solche Leistungsforderungen an den Schüler zu stellen, die der Schüler bewältigen kann, die also auf der Höhe der erreichten Leistungsfähigkeit stehen.

Die Unterscheidung von Alltagsfehlern und Lernfehlern bedeutet zugleich einen Schritt weiter in der Erforschung des Fehlerphänomens. Kießling war dazu gekommen vom Gesichtspunkt der Fehlsamkeit und der Psychologie des Lernens. Daß andere Gesichtspunkte zu anderen differenzierenden Einteilungen und damit zu einer weiteren Vertiefung führen können, zeigt die grundlegende Unterscheidung, die Weimer zwischen Fehler und Irrtum macht, eine Unterscheidung, die er kürzlich in dem Aufsatz „Fehler oder Irrtum?" (ZPdPs 32, 1931)

in bedeutsamer Weise erweitert hat. Das Ergebnis dieser Untersuchung ist die Tatsache des irrtumsbedingten Fehlers. Es ist wohl nicht zuviel gesagt, wenn man behauptet, daß hierdurch die Bloßlegung eines Zentralpunktes des ganzen Fehlerproblems geglückt ist, denn der irrtumsbedingte Fehler ist in gleicher Weise für den Lernvorgang wie für die Bewertung und Behandlung der Fehler von größter Tragweite, und zwar nach der theoretischen wie praktischen Seite. In einem Punkte können wir allerdings Weimer nicht folgen, nämlich in der Gleichsetzung von irrtumsbedingten Fehlern und Lernfehlern. Zweifellos spielen die irrtumsbedingten Fehler als Lernfehler eine hervorragende Rolle, aber sie sind unseres Erachtens nur eine Art von Lernfehlern und zwar deswegen, weil die Fehlleistungen im Lernvorgang nicht nur auf „dem Verborgensein erkenntnismäßig wichtiger Tatsachen" beruhen, sondern auch auf einer Schwäche der Operationsfähigkeit im Hinblick auf das Neu-Gelernte, die nur durch längere und intensive Übung beseitigt werden kann im Sinne des Sprichwortes, daß Übung den Meister macht. Als Lernfehler wären also neben den irrtumsbedingten Fehlern noch die durch Schwäche der Operationsfähigkeit bedingten Fehler anzusprechen.

Fabrikschule eintreten wollen, werden nach der Methodik der zentralen Berufsberatungsstelle, die sich beim Arbeiteramt befindet, geprüft. Die Schüler, die in die technischen Schulen eintreten wollen, werden nach einer speziellen Methodik des Laboratoriums geprüft (Skala von Prof. Boltunoff).

Die Endetappe der Arbeit ist die Etappe der Berufsberatung. Der Schulpädologe verallgemeinert mit Hilfe einer „Berufsberatungskarte" all das gesammelte Material (Befunde der Prüfung der Berufsinteressen und der Berufseignung, pädagogische Befunde, medizinische Befunde usw.), führt eine Berufsberatungsunterhaltung nach einem speziellen Schema und verfaßt ein „Berufsberatungsgutachten."

Wenn der Schüler nach Beendigung der Schule sich in eine Fabrikschule begibt, so wird die Begutachtung der Berufsberatungsstelle dem Arbeiteramt übereicht. Wenn aber der Jugendliche ins Technikum geht, so wird die Begutachtung unmittelbar an die Empfangskommission des Technikums übergeben.

Die Aufgabe des Berufsberaters besteht nicht nur darin, dem Jugendlichen eine allgemeine Begutachtung über die ihm am meisten liegenden Berufe zu geben, sondern auch im ausführlichen Informieren über die Bedingungen der Aufnahme und des Studiums. Dieses Informieren ist nicht als eine Information im engen Sinne zu verstehen, sondern hat eine weite berufsberatende Einstellung, d. h. sie stellt einen der Hebel der aktiven Bildung der Berufsinteressen der Schüler dar.

In jeder Schule wird eine Stelle der „Berufsberatenden Erkundigung" organisiert, die über notwendiges Material, Informationen, Literatur usw. verfügt. Das Zentralbüro der Erkundigung befindet sich im Schulpsychotechnischen Laboratorium.

Im Frühling 1931 hat das Laboratorium die Arbeit in folgendem Maße erfüllt:

Prüfung der Berufsneigungen — 9398 Schüler,
die Schülercharakteristiken — 9207 Schüler,
psychotechnische Prüfung — 9258 Schüler,
die Verfassung der Berufsberatungsbegutachtung — 6551 Schüler,
das Berufskonsultative Büro des Laboratoriums haben 3832 Schüler passiert.

Von den literarischen Bemühungen des Laboratoriums liegen drei Veröffentlichungen der Sammlung „Die Psychotechnik in der Schule" vor: Schterbakoff, „Berufsaufklärung in der Schule", Malis, „Berufsberatung in der Schule", Freistadt, „Berufsberatende Erkundigung in dem Plan der Berufsberatung der Schüler".

Im Druck befinden sich folgende Arbeiten:

1. Die Grundsätze und das System der Berufsberatung in der Schule — A. P. Boltunoff; 2. Arbeits- und Berufsaufklärung in der polytechnischen Schule — I. S. Lopatuchin; 3. Berufsaufklärung in den Schlußklassen der polytechnischen Schule — A. J. Schterbakoff; 4. Die Berufsinteressen der Schüler, ihre Prüfung und Bildung — G. J. Malis; 5. Berufslehreignung der Schüler — A. P. Boltunoff; 5. Die technische Schülerintelligenz — A. A. Lublinskaja; 7. Berufsbeschreibung in dem Plan der speziellen Berufsberatung — A. J. Schterbakoff; 8. Die pädagogischen Beobachtungen und Gutachten zum Zwecke der Berufsberatung — A. P. Boltunoff; 9. Berufsberatende Begutachtung in den Schlußklassen der polytechnischen Schule — G. J. Malis; 10. Die Typologie der Berufsberatungsfälle und ihre Anwendung zum Zwecke der Berufsinformation — S. G. Freistadt;

11. Die Schularbeit der Berufsberatungserkundigung — S. G. Freistadt; 12. Die Berufsberatungsliteratur für Abiturienten — O. W. Fedorowa; 13. Berufsberatung in der Hilfsschule — Z. B. Zlotina; 14. Berufsberatung in den Schulen für schwererziehbare Kinder — M. Schuster.

★

Umfrage.

Am Pädagogischen Seminar der Universität München wird die Frage untersucht, wie der Wechsel des Lebenskreises, d. h. das Heraustreten aus der gewohnten Umgebung (Familie, Elternhaus, Heimat) und das Eintreten in eine neue noch unbekannte Umgebung (z. B. beim Eintritt in ein Internat, in die Lehre, in eine neue geistige Umgebung — Jugendbewegung —, beim Übersiedeln an einen neuen Studienort, vom Land in die Stadt oder umgekehrt, gelegentlich eines Ferienaufenthaltes, eines Umzuges, einer Auswanderung) von jungen Menschen erlebt wird. Da die geplante Untersuchung aber nur durchgeführt werden kann, wenn Erlebnisse dieser Art eingehend beschrieben werden, so richtet sich an alle, die aus ihrer Erfahrung einen Beitrag liefern können, die Bitte, alles zu schildern, was sie bei sich oder auch bei anderen gelegentlich eines Wechsels des Lebenskreises an seelischen Vorgängen und Veränderungen bemerkten.

Als die für die Zwecke der Untersuchung ergiebigste Weise der Darstellung erscheint der freie Bericht. Die unter C angeführten Fragen sollen nur Erinnerungshilfen sein.

A.

Gegenwärtiges Alter (Jahre, Monate). — Beruf des Vaters (Soziale Schicht). — Heimat (Großstadt, Stadt, Markt, Dorf) —. Besondere Anlagen, Interessen, Temperament. — Geschwisterzahl. — Das wievielte Kind in der Geschwisterreihe.

B.

In welchem Lebensalter sind Sie zum 1. (2., 3.) Mal in eine neue Umgebung eingetreten? — Welche von diesen Fällen waren für Sie damals ein besonderes Ereignis? — Welche von diesen Fällen erscheinen Ihnen heute für Ihr Leben bedeutungsvoll? — Warum? — Welche von diesen erscheint Ihnen am bedeutsamsten? — Was haben Sie ihm zu verdanken?

C.

Wählen Sie einen Fall oder einige Fälle aus, die für Sie reich an Eindrücken und Erlebnissen waren. Schildern Sie diese möglichst eingehend. Versuchen Sie bei jedem Fall, den Sie beschreiben, sich an folgendes zu erinnern:

Wie alt waren Sie damals? — Der wievielte Wechsel war das? — Welche Art von Wechsel (vom Elternhaus in ein Internat, Lehre usw.)? — Warum wurde der Wechsel für Sie ein Erlebnis? — Warum kamen Sie fort? — Warum von einem Internat in ein anderes? — Haben Sie den Grund selbst eingesehen? Wie haben Sie sich dazu gestellt? — Wie hat der Umstand, daß Sie den Grund einsahen (oder nicht einsahen), auf Ihr Verhalten beim Wechsel gewirkt? Vielleicht wollten Sie selbst fort? — Warum? — Wie haben Sie die Erfüllung Ihres Wunsches durchzusetzen versucht? — Vielleicht wollten Sie selbst nicht fort? — Warum nicht? — Wie haben Sie zu verhindern versucht, daß Sie fortkamen?

Was haben Sie beim Verlassen Ihres bisherigen Lebenskreises gedacht, erlebt, empfunden? — Ihre Stimmung die Wochen vorher? — Ihre Gedanken, Eindrücke, Vorsätze beim Abschied? — Welche wirkten besonders stark? — Vielleicht wirkten manche erst später nach? — Welche? — Unter welchen Umständen? — Woran haben Sie bei der Hinreise vor allem gedacht — was haben Sie erwartet, erwünscht — erhofft, gefürchtet? — Vielleicht haben Sie Pläne gemacht und Entschlüsse gefaßt? — Worauf bezogen sich diese? — Wodurch wurden Sie hierzu besonders angeregt? — Von welchen Gedanken, Stimmungen und Gefühlen waren Sie erfüllt, als Sie in ihre neue Umgebung eintraten? — Was hat auf Sie unwillkürlich besonderen Eindruck gemacht? — Worauf haben Sie selbst besonde s geachtet? — Was ist Ihnen angenehm aufgefallen? — Was hat Sie enttäuscht? — Was hätten Sie anders haben wollen und wie?

Wie vollzog sich das Eingewöhnen? — Wodurch wurde es erleichtert (erschwert)? — Wie

lange hatten Sie Heimweh? — An wen haben Sie am meisten gedacht? — Vielleicht haben Sie Vergleiche angestellt zwischen Ihrer alten und neuen Umgebung? — Worauf bezogen sich diese? — Welche Unterschiede fielen Ihnen besonders auf? — Vielleicht haben Sie Ihr Urteil im Laufe der Zeit geändert? — Warum? — Wie gelang Ihnen das bewußte Einfinden in die neuen Verhältnisse (Einordnung in die Gemeinschaft, Tagesordnung)? — Was fiel Ihnen leicht? Warum? — Was machte Ihnen besondere Schwierigkeiten? — Warum? — Wie kamen Sie mit Ihren bisherigen Neigungen, Gewohnheiten, Interessen in der neuen Umgebung zurecht? — Auf welchen Gebieten war eine Umstellung nötig? — Warum? — Mit welchen Schwierigkeiten war sie verbunden? — Wie halfen Sie sich? — An wen haben Sie sich um Hilfe gewandt? — Wer hat sich Ihrer angenommen? — Wie empfanden Sie das?

Welche Veränderungen haben Sie an sich selbst bemerkt, nachdem Sie einige Zeit in der neuen Umgebung gelebt hatten (z. B. in bezug auf Sprache, Lebensformen, Arbeitsweise, Anschauungen)? — Wie erklären Sie sich das? — Wodurch glauben Sie sich in der neuen Umgebung besonders gefördert — gehemmt? — In welcher Hinsicht? — Welche Versuche haben Sie zur Beseitigung dieser Hemmungen gemacht? — Ist in Ihnen auch schon einmal der Gedanke aufgetaucht: In der neuen Umgebung kann ich ein neues Leben anfangen und ein neuer Mensch werden? — Wie hat dieser Gedanke Ihr Verhalten bestimmt? — Schien Ihnen dieses Neuanfangen nicht auch in der alten Umgebung möglich? — Warum nicht? — Welche Vorteile schien Ihnen der Wechsel zu bieten? — Vielleicht ist in der neuen Umgebung etwas Neues in Ihnen aufgebrochen (z. B. eine Neigung, ein Interesse, eine Fähigkeit, von der Sie bisher kaum wußten)? — Worin bestand dieses Neue? — Wodurch wurde es zur Entfaltung angeregt? — Weshalb kam jene Anlage wohl nicht schon in Ihrem früheren Lebenskreis zur Entfaltung?

Welche Gedanken und Stimmungen erfüllten Sie, als Sie wieder heimkehrten? — Wie erklären Sie sich das? — Warum gingen Sie wieder gerne heim (nicht mehr gerne)? — Wie haben Sie bei der Rückkehr Ihre alte Umgebung betrachtet, beurteilt? — Was fiel Ihnen unwillkürlich auf, worauf haben Sie selbst geachtet? — Wie fanden Sie sich in die alten Verhältnisse wieder ein? — Was machte Ihnen dabei besondere Schwierigkeiten? — Wie versuchten Sie sich zu helfen? — Welche konnten Sie nicht überwinden? — Warum nicht? — Welche Veränderungen, die sich an Ihnen in der zweiten Umgebung vollzogen hatten, hielten auch an, nachdem Sie wieder in Ihre alte Umgebung zurückgekehrt waren? — Welche nicht? — Wie erklären Sie sich das? — Was von dem, das Sie in Ihrer neuen Umgebung sich angeeignet hatten, wollten Sie selbst auch nach Ihrer Rückkehr in Ihre alte Umgebung beibehalten? —was nicht? — warum nicht? — Wie ist es Ihnen bei der Verwirklichung Ihres Vorsatzes ergangen? — Wie erging es Ihnen bezüglich der Schwierigkeiten, die Sie früher in Ihrer ersten Umgebung hatten, nach Ihrer Rückkehr? — Wie erklären Sie sich die Tatsache, daß die Bewältigung derselben Ihnen nun leichter (noch schwerer) fiel? — Was hat Ihnen den Wechsel erleichtert? — Was erschwert? — Welche Maßnahmen von seiten Ihrer Eltern, Erzieher, Freunde, haben Sie beim Wechsel als wohltuend, welche schmerzlich empfunden?

Angenommen: Sie dürften selbst Ihre neue Umgebung auswählen: Wie sollte diese beschaffen sein? — Warum so?

Beiträge (Jugenderinnerungen, Erfahrungen bei Zöglingen und eigenen Kindern, Selbstberichte von jungen Menschen) werden erbeten an die Sammelstelle: Pädagogisches Seminar, München, Universität, Zimmer 152, F. 38.

★ ★

Schrifttum.

Dr. Margit Rèvèsz, Tehetség-problémák (Begabungsprobleme). Vierzehn Vorträge. Budapest 1930. Merkantil-Druckerei.

Das Buch enthält Vorträge, die im Psychologischen Seminar der Ungarischen Gesellschaft für Kinderforschung und praktische Psychologie gehalten wurden. Sie spiegeln das dem Begabungsproblem zugewandte Denken und Forschen der ungarischen Fachmänner wider.

Eingangs beleuchtet Margarete Rèvèsz in allgemeiner Richtung die Frage der Begabung, deren Wirksamkeit die Harmonie zwischen dem Ich und der Außenwelt, dem Individuum und der Masse schafft und aufrechterhält. In dieser Auffassung liegen auch

die übrigen Vorträge „Die Biologie der Begabung“ von Leop. Szondi, worin er den Keimwandel, die Vererbung, Auslese und Mutation behandelt. Edit Lenart widmet ihre Auseinandersetzung der Psychographie, Abilität, Kapazität und Psychotechnik. C. Hermann exemplifiziert an großen Männern, wie Semmelweiß, J. R. Mayer, die beiden Bolyai, u. a. die psychoanalytische Methode des Themas. St. Madai kehrt die individualpsychologische Seite desselben hervor. Die Psychopathologie der Begabung von Lad. Balassa geht von Lombroso aus, berührt Möbius und verweilt bei den bionegativen Eigenschaften der genialen Schöpfungen. Weiland Ladislaus Nagy befaßte sich eingehend mit den Hauptfaktoren der Entwicklung der Begabung, die sich in der einheitlichen, harmonischen Ausgestaltung der Fähigkeiten offenbart. Nun folgen Aufsätze über die Begabung des Forschers, Dichters, Künstlers, Musikers und Organisators, ferner über den Schutz derselben von seiten der Familie und Schule. Den Schluß bildet ein Vortrag von Alex. Imre: „Die Wirkung der Gemeinschaft auf die Entfaltung und Geltendmachung der Begabung,“ worin er deren Schicksal in der Gesellschaft prüft. Seines Erachtens sollten die Hochbegabten im Interesse der Allgemeinheit besonders gefördert, sollte namentlich jene Linie gefunden werden, wo durch Führen- oder Wachsenlassen eine harmonische Entfaltung günstig von statten ginge. — Alle diese gesammelten Vorträge bilden ein geschlossenes Ganzes. Es verdient hervorgehoben zu werden, daß fast alle Aufsätze nicht nur das Interesse des Sachverständigen erregen, sondern auch von Laien.

Budapest. K. G. Szidon.

Ruppert, Hann, Aufbau der Welt des Jugendlichen. Leipzig 1931. Ergänzungsband 19 der Z. f. Psychologie. Barth. 197 S. 10.— M.

Die Arbeit stammt aus dem fruchtbaren Institut zu Marburg. Sie widmet sich dem wichtigen Problem des Werterlebens und des Wertbewußtseins in den Reifejahren. Mittelst geregelter Dauerbeobachtung, Umfrage, Selbstdarstellungen wie auch einigen Experimenten gelangt der Verf. zu einer gewissermaßen geschlossenen Darstellung, die fleißig mithineinarbeitet, was an vorhandener Literatur zu dem Gesamtaspekt gehört. Die Untersuchung umfaßt sechs Abschnitte. Der erste bespricht Sinnziel und Methode und nimmt dabei insbesondere zu den Grundpositionen der Jugendpsychologie bei Spranger, Stern, Ch. Bühler Stellung. Beim Verf. wird in der Methode der „weitesten Pole“ systematische Dauerbeobachtung, Experiment und Umfrage eingeschlossen und nach der Darstellung des Entwicklungsphasenbegriffes (im zweiten Teil) die Phasengebung der Reifezeit erörtert. Hierbei wird als Modell eine sechsfache Phase bei einem Dauerbeobachtungsfall vorangestellt, werden Enquêteergebnisse mitgeteilt und endlich eine Phasencharakteristik versucht, bei der Werte und Wertträger zu entscheidender Bedeutung gelangen. Der dritte Teil widmet sich dem „Erleben des Idealischen“. Grundhaltungen wie Bewunderung, Achtung, Eros sind hiermit notwendigerweise gekoppelt. Aufleuchten, Konstruieren und Reflexion markieren das Erleben des Werdens des Ideales. Sehr wichtig ist ein Abschnitt über das Erlebnis der Bedeutung des Idealhabens und das Problem der Ablehnung des Vorbildbesitzes durch den Jugendlichen. Der vierte Abschnitt konfrontiert Wirklichkeit und Ideal. Das Phänomen des Hineinwachsens in eben diese Wirklichkeit und der Spannungszustand zwischen Ideal und Wirklichkeit — geteilt nach der dreifachen Möglichkeit: kontemplativ-rationaler, fanatisch-aktiver und reflektierender Haltung — sind hier Mittelpunkt der Darlegung. An fünfter Stelle werden Stufen der Entdeckung des Personwertes geboten. Auf eine Grundhaltungsanalyse (Abbilden, Nachmachen, Befolgen, Ideal- und Vorbildhaben) folgt die Repräsentation in den verschiedenen Phasen. Der letzte Teil gibt die formale Struktur der jugendlichen Welt. Im Vordergrund stehen dabei Spaltungstendenzen, deren kommende konstitutionelle Abfangung der Autor richtig vermutet. Beispielsfall wird hierbei der Trotz, der nach Form, Funktion und Ichkonstituierung breitere Besprechung fordert. Der Abschnitt endet mit „Weisen des Icherlebens“, wobei die Jaensche J_1-Struktur zu besonderer Erörterung verlockt. Ein Nachtrag gibt Hinweise auf geschichtsphilosophische wie pädagogische Belange; Zusammenfassung und Literaturverzeichnis runden die Untersuchung ab. Das Ganze: ein erfreuliches Bild neuerer jugendkundlicher Forschung, die hier endlich aus der Oberflächlichkeit der Testmanie, der blinden Sammelforschung herauskommt, ebenso aber sich fern zu halten bemüht von rein konstruktiver Geisteswissenschaft. Die arteigene Note der Forschungen Jaenschs erklingt auch aus dieser Veröffentlichung seines Mitarbeiters. Es wäre überflüssig, ausdrücklich zu betonen, daß jeder psychologisch interessierte Pädagoge Rs. Veröffentlichung lesen sollte.

Stuttgart. Fritz Giese.

* *
*

Einige Sondervorgänge in der geistigen Entwicklung.

Von W. Peters.

In neueren Untersuchungen über die Entwicklung von Leistungsfähigkeiten beim Kinde läßt sich die Wirksamkeit mannigfaltiger Entwicklungsprozesse aufzeigen, durch die der Erwerb und die Beherrschung einer Leistung zustandekommen. In knappen Hinweisen soll im folgenden auf einige dieser Vorgänge eingegangen werden.

Es ist bekannt, daß in der Sprache unserer Kinder schon sehr früh — jedenfalls geraume Zeit bevor sie in das Schulalter eintreten — neben den einfachen Satzgebilden zusammengesetzte Sätze, und zwar sowohl Satzverbindungen (Parataxen) als auch Satzgefüge (Hypotaxen) vorkommen[1]. Die Zeitangaben über ihr erstes Auftreten, die sich in der Literatur finden, haben nicht allzuviel zu bedeuten. Denn wir wissen, welch beträchtliche individuelle Zeitunterschiede es im Hinblick auf das erste Auftreten der einzelnen Leistungen und auch im Hinblick auf die Reihenfolge, in der bestimmte Leistungen bei verschiedenen Kindern auftreten, gibt[2]. Zudem sind die Kinder, deren Sprachanfänge systematisch längere Zeit beobachtet wurden, meist Kinder von Professoren, Lehrern und anderen Angehörigen kulturell und wirtschaftlich gehobener Bevölkerungsschichten. Wir wissen aber zur Genüge, daß solche Kinder schon in ihrer frühen Kindheit in ihrer sprachlichen und sonstigen geistigen Entwicklung einen Vorsprung gegenüber den Kindern aus kulturell und wirtschaftlich weniger begünstigtem Milieu aufweisen[3]. Weder die individuelle Variabilität, noch die mit dem Milieu zusammenhängende kollektive Variabilität sind aber so groß, daß Leistungen, die bei den Professoren- und Lehrerkindern am Beginn oder im Laufe des dritten Lebensjahres beobachtet werden, bei anderen Kindern erst während der Schulzeit sich zeigen sollten. Wenn die normalen Kinder aller Bevölkerungsschichten in die Schule kommen, haben sie alle längst den über den einfachen Satz hinausführenden sprachlichen Entwicklungsschritt hinter sich. Bei einer Beobachtung und Registrierung der in der Umgangssprache von Schulanfängern auftretenden Satzformen wird man auch bald feststellen, daß neben der Satzverbindung das aus Haupt- und Nebensatz bestehende Satzgefüge eine gewisse Rolle

[1] Vgl. C. und W. Stern, Die Kindersprache. 3. Aufl. Leipzig 1922, S. 182ff.

[2] Vgl. H. Piéron, Le développement mental et l'intelligence. Paris 1929. S. 4ff.

[3] Vgl. A. Argelander, Der Einfluß der Umwelt auf die geistige Entwicklung. Jenaer Beiträge zur Jugend- und Erziehungspsychologie. Heft 7. 1928 und H. Hetzer, Kindheit und Armut. Leipzig 1929. S. 28ff.

spielt und daß bestimmte Nebensatzarten, z. B. Konditionalsätze, gar nicht selten sich einstellen. Man könnte deshalb meinen, daß das Kind zu dieser Zeit die Beherrschung dieses Instruments des sprachlichen Ausdrucks im großen und ganzen erlernt hat und daß die weitere sprachliche Entwicklung nur eine Verfeinerung in der Formung und Verwendungsweise bringen kann.

In Wirklichkeit liegen die Dinge anders. Die Entwicklung, die man im groben schon beim Vorschulkind abgeschlossen wähnte, setzt unter bestimmten Umständen im Schulalter neuerlich ein. In seiner Untersuchung „Der sprachliche Ausdruck des Schulkindes" kann Hans Deußing[1] zeigen, daß durchschnittliche Schüler des zweiten Schuljahres in ihren sprachlichen Äußerungen bei bestimmten Anlässen, über die noch zu sprechen sein wird, neben unvollständigen Sätzen fast nur einfache Sätze bilden. In einem umfänglichen Material, das Deußing gesammelt hatte, fanden sich noch nicht fünf Prozent zusammengesetzte Sätze. Von ihnen waren zwei Drittel Satzverbindungen und eines Satzgefüge. Im vierten Schuljahr stieg der Anteil des zusammengesetzten Satzes auf fast 22 Prozent, im sechsten Schuljahr auf über 28 Prozent. Im achten Schuljahr ging er dann wieder auf etwas über 21 Prozent zurück. Die Zahlen beziehen sich auf den mündlichen Ausdruck. Bei schriftlichen Ausdrucksleistungen, die Deußing herbeiführte, zeigte sich der gleiche Entwicklungsgang in noch schärferer zahlenmäßiger Ausprägung. Da aber das Kind vor seiner Schulzeit keinen schriftlichen Sprachausdruck hat, brauchen wir uns mit dieser Feststellung nicht weiter zu beschäftigen.

Handelt es sich hier wirklich um die Replikation (Wiederaufrollung) eines früher schon einmal abgelaufenen Entwicklungsganges? Man könnte einwenden, daß mit der Feststellung des Auftretens von zusammengesetzten Sätzen in der frühen Kindheit noch nichts über die Häufigkeit ihres Auftretens gesagt ist. Es könnte sein, daß sie bis zum 10. Lebensjahr (4. Schuljahr) wohl vorkommen, doch eben nur als gelegentliche Ausnahmen der Ausdrucksformung und daß sie erst viel später ihre volle Eingliederung in das Ausdruckssystem erhalten. Bei manchen anderen psychischen Leistungen ist es wahrscheinlich so. Sie finden sich zunächst lange Zeit nur als Ausnahmeleistungen und in Kümmerformen und erfahren erst viel später ihre volle Entfaltung und Eingliederung. Bei den Satzformen (und auch noch gewissen anderen Leistungen) scheint es aber anders zu sein. Wir können uns hier allerdings nicht auf Zählungen stützen. Jedoch scheint die unbefangene Beobachtung der spontanen Umgangssprache des Kindes einen wesentlich größeren Anteil des zusammengesetzten Satzes beim Fünf- bis Achtjährigen darzutun als ihn Deußing beim Achtjährigen fand. Trifft das zu, dann liegt in der Tat eine Replikation des Entwicklungsganges vor. Eine Replikation freilich, die sich nur in der sprachlichen Be-

[1] Jenaer Beiträge zur Jugend- und Erziehungspsychologie. Heft 3. 1927. S. 12ff.

tätigung bei bestimmten Anlässen oder an bestimmten Gegenständen äußert. Die sprachlichen Äußerungen, die Deußing gesammelt und analysiert hat, waren Beschreibungen von Bildern, die vom Kind verlangt wurden. Von den Leistungen der spontanen Umgangssprache unterscheiden sich diese Leistungen zunächst darin, daß sie nicht aus dem Sprechbedürfnis des Kindes erwachsen, sondern vielmehr vom Erwachsenen dem Kinde aufgetragene Leistungen sind. Daß die Entwicklung spontaner Leistungen derjenigen reaktiver (im Gefolge einer von außen an das Kind herangebrachten Aufgabe auftretender) Leistungen vorauseilt, läßt sich durch mannigfache Beobachtungen belegen. Sie legen die Vermutung nahe, daß der Entwicklungsgang bei reaktiven Leistungen (Auftragsleistungen) überhaupt eine Replikation des Entwicklungsganges der gleichartigen spontanen Leistung darstellt, was mit der stärkeren Bindung der spontanen Leistungen an das Triebleben des Kindes zusammenhängen dürfte. Ein anderer Unterschied zwischen der spontanen Umgangssprache und der Sprache in Bildbeschreibungsversuchen liegt aber in den Gegenständen, auf die sich die sprachlichen Äußerungen beziehen. Aus eigenem Antrieb hat das Kind wohl noch niemals Bildbeschreibungen gegeben. Sicher haben auffallende, Überraschung und Verwunderung auslösende Bilder schon früher zu der sprachlichen Hervorhebung von Einzelheiten, die auf Bildern gesehen wurden, geführt. Doch das sind noch keine Bildbeschreibungen. Überdies fehlt den in Bildbeschreibungsversuchen verwendeten Bildern in der Regel der Charakter des Überraschenden und des An- und Aufregenden. Zu sachlichen Beschreibungen tendiert das Kind im ersten Schulalter und vorher offenbar nicht. Die Replikation des früheren Entwicklungsganges vollzieht sich also bei neuartigen, dem Kinde aufgegebenen Leistungen, die nicht aus den Bedürfnissen des Kindes erwachsen sind. Diese Leistungen bekommen erst in einem neuen Entwicklungsgang jene Ausdrucksformung, die bei spontanen Leistungen längst erreicht ist.

Die Tatsache der Replikation läßt sich noch aus anderen Feststellungen erweisen. Zunächst sei auf eine altbekannte Feststellung hingewiesen, die aber bisher nicht unter diesem Gesichtspunkt betrachtet wurde. Vor langer Zeit hat Stern gefunden, daß sich in der Entwicklung der Bildbeschreibung beim Kinde drei Stadien (Substanz-, Aktions-, Merkmals- und Relationsstadium) wiederholen, die viel früher schon in der Entwicklung des Wortschatzes aufgetreten waren[1]. Gewiß sind die Erwerbung des Wortschatzes und seine Verwendung bei der Bildbeschreibung verschiedene Leistungen. Man geht aber in der Deutung fehl, wenn man die Verschiedenheit darin sucht, daß man die eine Leistung als eine rein sprachliche, die andere als eine Leistung der Bildauffassung ansieht, bei der das Sprachliche bloß sekundär ist. In beiden Fällen handelt es sich vielmehr um die

[1] Vgl. W. Stern, Psychologie der frühen Kindheit. 4. Aufl. Leipzig 1927. S. 157 ff.

sinnvolle Anwendung von Worten zur Bezeichnung von Gegenständlichem. Die Gegenstände sind hier „wirkliche", dort bildlich dargestellte. Doch das ist sicher nicht der wesentliche Unterschied der beiden Leistungen. Er liegt vielmehr in zwei anderen Merkmalen. Einmal darin, daß die frühe Erwerbung des Wortschatzes auf einer im allgemeinen spontanen Leistung, der in der Bildbeschreibung aktualisierte Wortschatz aber auf einer durch eine Fremdaufgabe angeregten, reaktiven Leistung beruht. Dann aber darin, daß bei der Bildbeschreibung eine Anwendung des früher erworbenen Wortschatzes zur Lösung einer fremden Aufgabe verlangt wird. Es ist also so, daß das Kind den Entwicklungsgang, den es bei dem spontanen Erwerb des Wortschatzes durchgemacht hat, repliziert, wenn es vor die Aufgabe gestellt wird, ihn in neuer Weise anzuwenden.

Dabei ist es nicht gleichgültig, auf was für ein Bild der Wortschatz angewendet werden soll. Es ist nicht so, daß das Kind vor die Aufgabe der Bildbeschreibung gestellt, den Dreistadiengang ein für allemal repliziert, daß also alle seine Bildbeschreibungen in einer bestimmten Zeit im Substanzstadium, in einer anderen im Aktionsstadium usw. stehen. Es ist vielmehr so, daß ein und dasselbe Kind ein Bild in der Weise des Substanzstadiums, ein anderes in der des Aktionsstadiums und ein drittes in der des Merkmals- und Relationsstadiums beschreiben kann. Es hängt von der Art und dem Inhalt des Bildes ab, welchem Stadium die Beschreibung angehört. Das hat sich bei Untersuchungen von B. Schereschewsky[1] herausgestellt. Sie fand, daß vier- bis fünfjährige Kinder, die nach den Feststellungen von Stern, Binet u. a. noch tief im Substanzstadium stecken mußten, einfache, leichtverständliche Bilder ganz in der Weise des höchsten Entwicklungsstadiums beschreiben, daß aber bei schwierigen Bildinhalten auch noch Dreizehn- bis Vierzehnjährige in das Aktions- und sogar in das Substanzstadium der Bildbeschreibung zurückfallen. Solche Regressionen des Verhaltens auf ein früheres Entwicklungsstadium sind sinnfällige Belege für die Tatsache der Replikation.

Regressionen sind aber auch bei anderen Leistungen der Psyche des Kindes zu beobachten. Es sei nur ein Beispiel aus einem völlig anderen Beobachtungsgebiet hier angeführt. Bekanntlich findet sich das animistische und magische Denken, das den kulturprimitiven Völkern eigentümlich ist, auch bei unseren Kindern. Daß es bei ihnen nicht, wie bei den Primitiven, als ausgebildetes Denksystem auftritt, beruht darauf, daß unsere Kinder in ihrer Umwelt kein durch Tradition fixiertes animistisches und magisches Denken vorfinden, das ihre Neigung zu dieser Denkweise festigen und weiterführen könnte. Es tritt vielmehr im Gegensatz zur Denkweise der Erwachsenen auf und muß im Laufe der Entwicklung, die ja ein Anpassungsprozeß ist, dieser anderen Denkweise Platz machen. Wir

[1] Versuche über die Entwicklung des Bildverständnisses beim Kind. Ztschr. f. Kinderforschung Bd. 35. 1929. S. 455 ff.

begegnen deshalb nur Andeutungen der primitiven Denkweise bei unseren Kindern und diesen um so seltener, je weiter die geistige Entwicklung und damit die Anpassung des Kindes an die Denkweise seiner Umgebung fortgeschritten ist. Wenn aber Kinder, die sich schon der oberen Grenze der Kindheit nähern, eine ihnen fremde Erscheinung, wie es ein negatives Nachbild ist, erklären sollen[1], kann es passieren, daß eine Regression in die alte, sonst überwundene Denkweise erfolgt. Die Erscheinung wird magisch erklärt. Die Regression ist offenbar. Es ist übrigens durchaus denkbar und auch im Einklang mit Beobachtungen, die man manchmal bei Erwachsenen machen kann, daß auch sie noch in besonderen Ausnahmesituationen Regressionen durchmachen.

Untersucht man Leistungen von Kindern, deren Leistungsfähigkeit eben begonnen hat, einen Entwicklungsschritt zu machen, so kann man beobachten, daß neben dem neuen Leistungsverhalten das alte noch fortbesteht, daß je nach der Gelegenheit, die sich bietet, der Aufgabe, die gestellt wird, bald das eine, bald das andere Verhalten sich einstellt. Dabei kommt es vor, daß zunächst das neue Verhalten nur bei besonderen Anlässen da ist, das alte Verhalten aber den Regelfall bildet und daß erst allmählich das umgekehrte Häufigkeitsverhältnis der beiden Entwicklungsstufen eintritt. Auf diese Alternanz einander folgender Entwicklungsstadien wurde oben schon hingewiesen. Man kann sie sehr schön beobachten, wenn man von vier- bis sechsjährigen Kindern die Beschreibung vieler verschiedenartiger Bilder verlangt.

Bei manchen Leistungen zeigt sich aber noch etwas anderes. Ist es im Laufe der geistigen Entwicklung zu einem Neuerwerb gekommen, so mag dieser anfänglich nur in spärlichen Ansätzen auftreten und erst allmählich kräftiger in die Erscheinung treten. Es kann aber eine Phase in der Entwicklung der Leistungsfähigkeit kommen, in der sich der Neuerwerb stärker geltend macht, als es die Situation verlangt, und stärker als es nachher geschieht, wenn der Neuerwerb Altbesitz geworden ist. Es kommt also zu einer Übertreibung, einer übertriebenen Anwendung, einer Überverwendung des erst erworbenen Könnens. Wesentlich ist hierbei, daß es eine spontane Überverwendung ist, die nicht durch die Situation und die Aufgabe provoziert wird. Deußing hat diese Überverwendung auch in der formalen Entwicklung des sprachlichen Ausdrucks gefunden[2]. Wie oben ausgeführt wurde, stellt er fest, daß die Häufigkeit des zusammengesetzten Satzes vom zweiten bis zum sechsten Schuljahr anwächst, hier aber ihren Höhepunkt erreicht und von da ab wieder etwas absinkt. Dabei handelt es sich sicher nicht um eine Regression auf der obersten Altersstufe, für die kein Anlaß besteht, sondern um die Erreichung eines End-

[1] Vgl. C. Raspe, Kindliche Selbstbeobachtung und Theoriebildung. Ztschr. f. angew. Psychol. Bd. 23. 1924. S. 302ff.

[2] Deußing, a. a. O. S. 15.

zustandes über den Zwischenzustand der Überverwendung. Deußing beschreibt das so: „Es macht sich hier die gelegentlich auch auf anderen Gebieten zu beobachtende Erscheinung geltend, daß neu erworbenes Können in der Anwendung bevorzugt wird; man könnte von einem Prinzip der spielerischen Überverwendung sprechen“[1]. Die spielerische Überverwendung, von der Deußing spricht, ist offenbar nur ein Spezialfall der spontanen Überverwendung. Beim kleineren Kinde dürfte diese meist eine spielerische Überverwendung sein. Später dürfte sie aber auch dort auftreten, wo man nicht gut von einem spielerischen Tun reden kann. Der Hinweis auf die spielerische Form der Überverwendung weist aber auch schon auf ihre finale Bedeutung im Sinn der Spieltheorie von Karl Groos hin. Die Überverwendung dient offensichtlich der Ausbildung der betreffenden Leistungsfähigkeit, indem sie ihre vollständige Beherrschung herbeiführen hilft. Insofern kann sie als ein Prinzip der geistigen Entwicklung bezeichnet werden.

Auch in Deußings Feststellungen über die Häufigkeit der verschiedenen Wortarten in den verschiedenen Altersgruppen[2] kann man der Überverwendung begegnen. Einzelne Wortarten wie etwa die Adverbien schnellen auf einer Altersstufe zu einer Höhe ihrer Häufigkeit empor, die sie nicht halten können. Auf der nächsten Altersstufe tritt schon der Rückgang ein. Doch auch sonst in der Entwicklung der Kindersprache zeigt sich die Überverwendung. So sind die Fragealter der Was- und Warum-Fragen offensichtlich nicht bloß von einem Bedürfnis, Namen und Ursachen zu erfahren, sondern auch (und vielleicht mehr als von diesem Bedürfnis) von der spontanen und hier spielerischen Überverwendung der gewonnenen Einsicht in den formalen Zusammenhang zwischen Frage und Antwort bestimmt. Auch die Überverwendung der Willensfunktion im ersten Trotzalter und manche Erscheinungen der Pubertätsentwicklung gehören hierher, ebenso Eigentümlichkeiten des Spiels, des kindlichen Sammelns, der zeichnerischen Entwicklung und anderes.

Die Sondervorgänge in der geistigen Entwicklung, über die hier kurz berichtet wurde — Replikation, Regression, Alternanz, Überverwendung — bedürfen noch eindringender Untersuchungen, bevor sich Abschließendes über sie selbst, über den Bereich und die Grenzen ihrer Geltung, über ihr Zusammenwirken in der Entwicklung wird sagen lassen. Mehr als Hinweise auf ihr Vorhandensein sollten hier nicht gegeben werden.

[1] Deußing, a. a. O. S. 15.
[2] Deußing, a. a. O. S. 36ff.

* *
*

Beziehungen zwischen intellektueller und künstlerisch-technischer Begabung an einem Mädchenlyzeum.

Von Gertrud Groth.

I.

Einleitung.

Die Arbeit ist veranlaßt durch eine Aufforderung der Schulverwaltung einer norddeutschen Großstadt, die Schülerinnen der Oberklassen in bezug auf ihre intellektuelle, künstlerische und technische Begabung in sechs Gruppen einzuteilen, um Unterlagen über die Beziehungen zwischen künstlerisch-technischer und intellektueller Veranlagung zu gewinnen. Mir war die psychologische Vorbereitung der Durchführung an unserem Lyzeum übertragen, und ich beschloß, die Untersuchung etwas eingehender zu gestalten, als das Schulamt es ursprünglich geplant hatte, um eventuell auch Beziehungen zwischen den einzelnen Arten der intellektuellen oder künstlerisch-technischen Begabung aufzudecken.

Es sollten folgende sechs Gruppen gebildet werden:

Gr. I: Begabung besser als gut.
Gr. II: Begabung einwandfrei gut.
Gr. III: Begabung im ganzen gut.
Gr. IV: Begabung einwandfrei genügend.
Gr. V: Begabung noch genügend.
Gr. VI: Begabung schlechter als genügend.

Um eine möglichst gleichmäßige Beurteilung innerhalb unseres Kollegiums zu sichern, stellte ich Richtlinien für die Bewertung auf, die in einer Konferenz eingehend besprochen wurden. Es wurde besonderes Gewicht auf die Forderung gelegt, daß die Begabung erfaßt werden sollte, nicht die Leistungen, die noch von anderen Faktoren, z. B. Fleiß, häuslichen Verhältnissen usw. abhängen. Den sechs Gruppen wurden die Bewertungsziffern 1, 2, 2—3, 3, 3—4 und 4 zugeordnet. Es galten folgende Grundsätze: 2 wurde gegeben, wenn die zu beurteilende Schülerin sich gut und leicht auf alle Anforderungen des Faches einstellte, 1, wenn außerdem noch Spontaneität zu finden war, 3, wenn die Schülerin, wenn auch unter Schwierigkeiten, fähig war, sich mit wirklichem Verständnis auf die Anforderungen des Faches einzustellen, 3—4, wenn die Schülerin den Anforderungen zwar scheinbar genügte, aber ohne in das Verständnis einzudringen. 2—3 galt als Übergangsnote, und 4 wurde nur bei vollständigem Versagen gegeben. Dieselben Richtlinien wurden auch in einem anderen Lyzeum unserer Stadt, das unserer Schule an Schülerzahl ungefähr gleichkommt, zugrunde gelegt. Die Ergebnisse wurden mir von der Leitung dieses Lyzeums in bereitwilligster Weise zur Verfügung gestellt. Ich werde sie zu Vergleichszwecken mit heranziehen, wenn ich auch die eigentliche Untersuchung auf unsere Schule beschränken möchte, da mir hier die einzelnen Klassen mehr oder weniger gut bekannt sind.

Zweck der Arbeit ist es, auf einem kleinen Gebiet zu untersuchen, ob sich Beziehungen aufdecken lassen zwischen der intellektuellen Begabung einerseits und der künstlerisch-technischen Begabung andererseits oder zwischen den verschiedenen Gebieten der künstlerischen Begabung Musik und Zeichnen, Fragen dieser Art sind ja augenblicklich aktuell, da man versucht, den weniger theoretisch Begabten die ihnen wesensgemäße Ausbildung zu geben in Werkoberschulen usw. Alle diese pädagogischen Bestrebungen gehen von der Voraussetzung aus, daß die Begabungen unserer Schüler und Schülerinnen sich trennen lassen in solche für die theoretisch-

logischen Fächer und in solche für die künstlerisch-praktischen. Es wäre aber durchaus möglich, anzunehmen, daß eine höhere Begabung sich gleichzeitig auf einem theoretischen Gebiet, z. B. der Kulturkunde äußern würde in hervorragenden Aufsatzleistungen und auf einem künstlerischen Gebiet in der Eigenartigkeit der Komposition oder in der Mathematik in einer gewissen Kombinationsfähigkeit. Allen Leistungen liegt doch ein gewisses Maß von Phantasie zugrunde. Ich könnte mir auch denken, daß eine gewisse Dürftigkeit der Phantasie sich auf allen drei Gebieten gleichzeitig auswirken würde.[1]

Man müßte also, ehe man pädagogische Folgerungen zieht, die Frage nach der Abhängigkeit der verschiedenen Begabungsrichtungen voneinander psychologisch klären. Ich habe daher mein Material benutzt, um Korrelationskoeffizienten zwischen den Begabungen für verschiedene Fächergruppen auszurechnen. Da mir die Verhältnisse in den einzelnen Klassen bekannt sind, konnte ich versuchen, eine Erklärung für das zahlenmäßige Ergebnis zu finden. Leider ist das Material nur klein; es handelt sich um fünf Klassen mit insgesamt 112 Schülerinnen. An dem 2. Altonaer Lyzeum liegen sechs Klassen mit 126 Schülerinnen zugrunde. Ich werde fortan die beiden Lyzeen durch den Buchstaben A und B unterscheiden. Für die Berechnung habe ich den Deuchlerschen Korrelationskoeffizienten R verwendet und

Tafel 1.
Klassen-Durchschnittszensuren des Lyzeums A.

	U II a	U II b	O III a	O III b	U III	
Intellektuelle Begabung ...	3,3	5,1	3,6	4,1	3,9	
Kulturkunde	3,0	4,4	3,5	3,9	3,8	
Sprachen	3,9	5,4	4,0	4,5	4,0	
Mathematik — Naturwissenschaften	4,0	4,9	3,6	4,1	3,9	
Musik	3,3	3,9	3,0	3,6	3,7	
Zeichnen	3,3	3,8	3,0	2,3	3,5	
Werktätigkeit	3,5	4,0	2,2	2,4	3,8	
Durchschnitt	3,74	4,50	3,27	3,56	3,8	im Mittel 3,77

Tafel 2.
Klassen-Durchschnittszensuren des Lyzeums B.

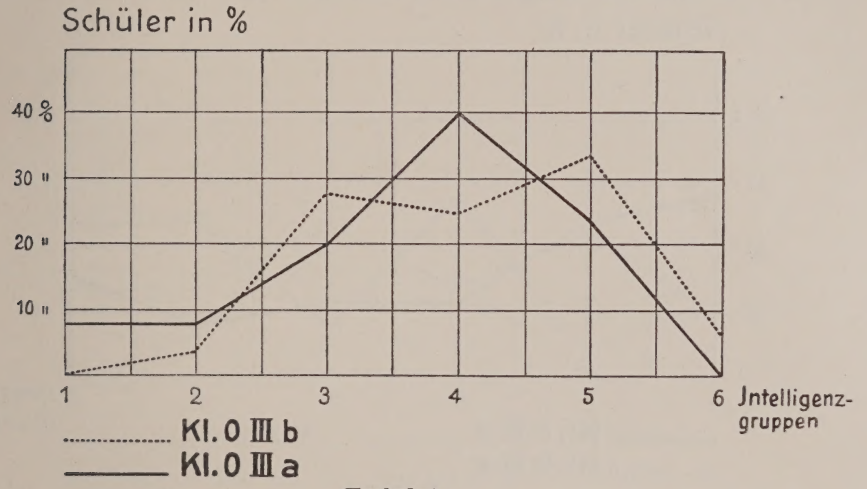
	U II a	U II b	O III a	O III b	U III a	U III b	
Intellektuelle Begabung ...	3,6	3,5	3,8	3,5	4,0	3,8	
Kulturkunde	3,8	3,2	3,7	3,4	4,2	3,7	
Sprachen	3,7	3,5	3,7	3,5	3,7	3,9	
Mathematik — Naturwissenschaften	3,7	3,6	3,9	3,7	3,9	4,0	
Musik	4,0	3,9	4,3	4,6	4,6	4,6	
Zeichnen	3,3	3,4	3,5	3,1	3,2	3,4	
Werktätigkeit	2,9	3,3	3,5	3,3	3,3	3,2	
Durchschnitt	3,57	3,49	3,77	3,59	3,84	3,80	im Mittel 3,68

[1] Man vergleiche z. B. Schülerin 17, Tafel 17.

folgende Arbeiten Deuchlers benutzt; „Über die Bestimmung von Rangkorrelationen aus Zeugnisnoten", Zeitschrift für angewandte Psychologie 12, 1917, und „Methoden der Korrelationsrechnung in der Pädagogik und Psychologie", Zeitschrift für pädagogische Psychologie 15, 1914.

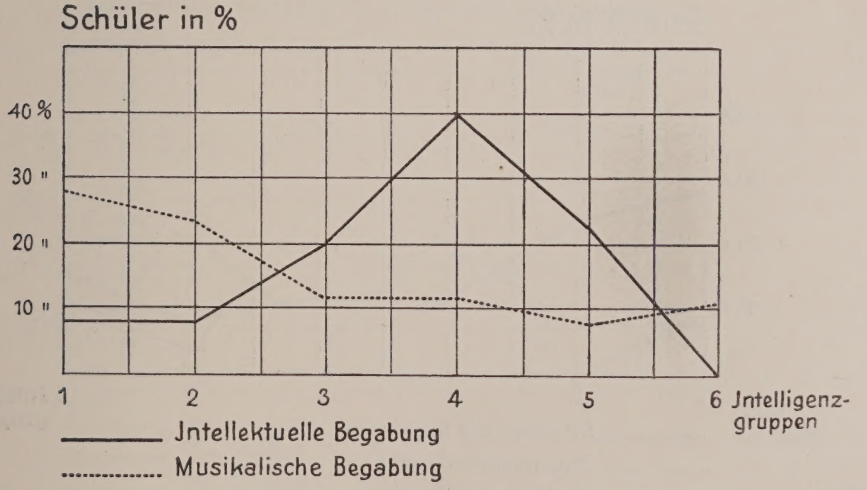
Tafel 3.

Intellektuelle Begabung Kl. O III a und O III b Lyzeum A.



Tafel 4.

Intellektuelle Begabung — Musik Kl. O III a Lyzeum A.



II.

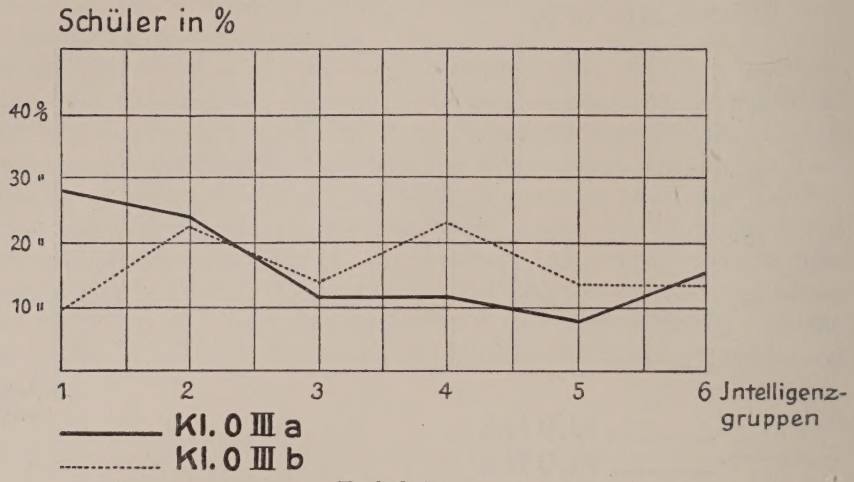
Übersicht über die Klassen des Lyzeums A und ihre Zusammensetzung.

Folgende fünf Klassen des Lyzeums A wurden beurteilt: U IIa (22 Schülerinnen), U IIb (11 Schülerinnen), O III a (25 Schülerinnen), O III b (24 Schülerinnen), U III (30 Schülerinnen). U II a und U II b hatten bis zur Untersekunda eine Klasse gebildet. Die Teilung hatte stattgefunden, weil eine U II b, ein sogenannter tech-

nischer Zug, eingerichtet werden sollte. Das Abgangszeugnis einer U II b ist nur das Abschlußzeugnis eines Lyzeums, es verleiht nicht die Obersekundareife. Die U II b ist ursprünglich für die mehr technisch und künstlerisch begabten Mädchen gedacht. Es findet eine Kürzung der Mathematik- und Sprachstundenzahl zugunsten der

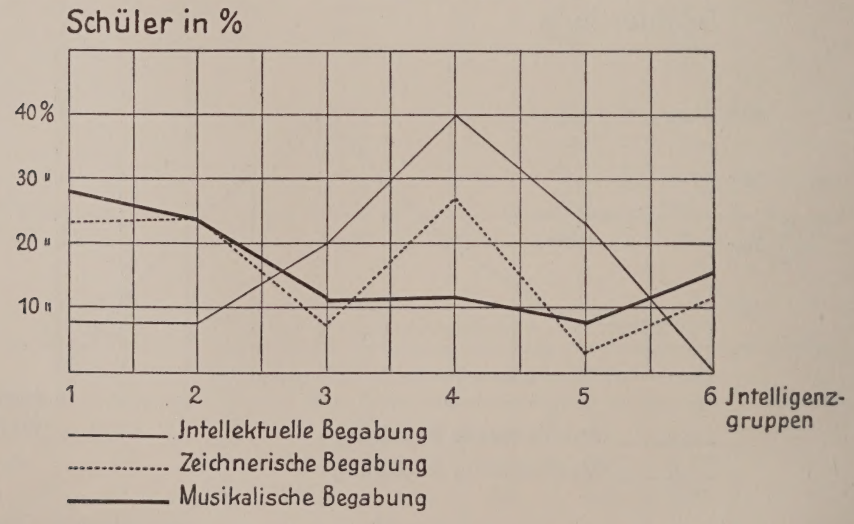
Tafel 5.

Musikalische Begabung Kl. O III a und O III b Lyzeum A.



Tafel 6.

Intellektuelle — musikalische — zeichnerische Begabung Kl. O III a Lyzeum A.



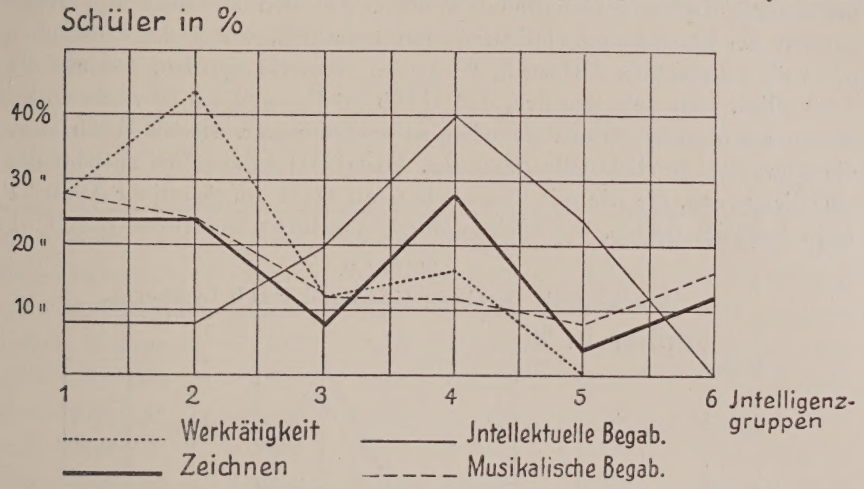
Musik- und Zeichenstundenzahl statt. Da jedoch aus naheliegenden Gründen alle Eltern die Obersekundareife für ihre Tochter erstreben, besuchen in der Regel die U II b nicht die wirklich künstlerisch Begabten, sondern diejenigen, deren Fähigkeiten den Anforderungen einer U II a nicht gewachsen sind.

Die Klassen O III a und O III b haben auch eine besondere Geschichte. Die Klasse O III a war 1924 als Lyzeumsklasse zusammengestellt worden, als es gemäß einer

Übergangsbestimmung den Lyzeen freigestellt war, aus begabten Grundschülerinnen einmal eine 7. Klasse nach dreijährigem Grundschulbesuch zu bilden. Die Auslese geschah durch eine Prüfung. Fremdsprachen wurden in dieser 7. Klasse auch nicht gelehrt, so daß sie eigentlich nur eine Parallelklasse der 4. Grundschulklasse bildete.

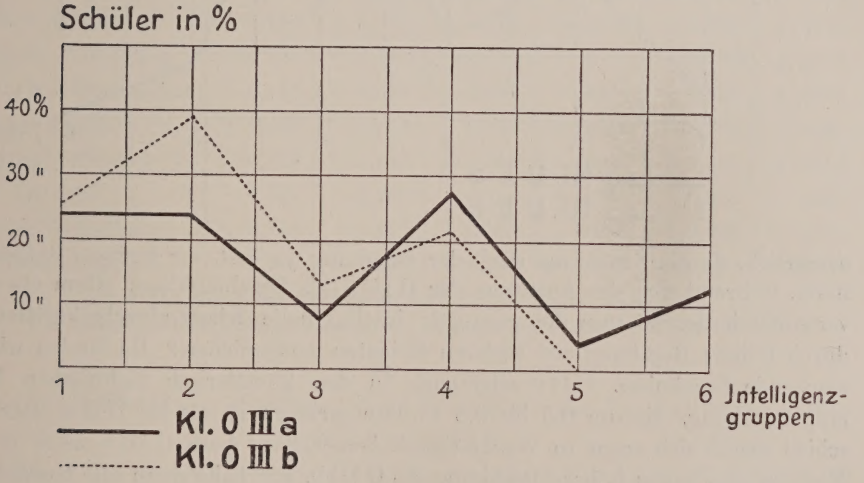
Tafel 7.

Intellektuelle — zeichnerische — musikalische — praktische Begabung Kl. O III a Lyzeum A.



Tafel 8.

Zeichnerische Begabung Kl. O III a und O III b Lyzeum A.



Aus dem nicht aufgenommenen Teil der Schülerinnen wurde im folgenden Jahre nach einer neuen Prüfung eine VI b zusammengestellt. Diese beiden Klassen liegen als Grundstock den Klassen O III a und O III b zugrunde. Es hatte also ursprünglich einmal eine Scheidung nach der Begabung stattgefunden. Im Laufe der Jahre hat sich natürlich die eine Scheidung in Begabte und weniger Begabte durch Sitzenbleiber und neu Hinzukommende verwischt.

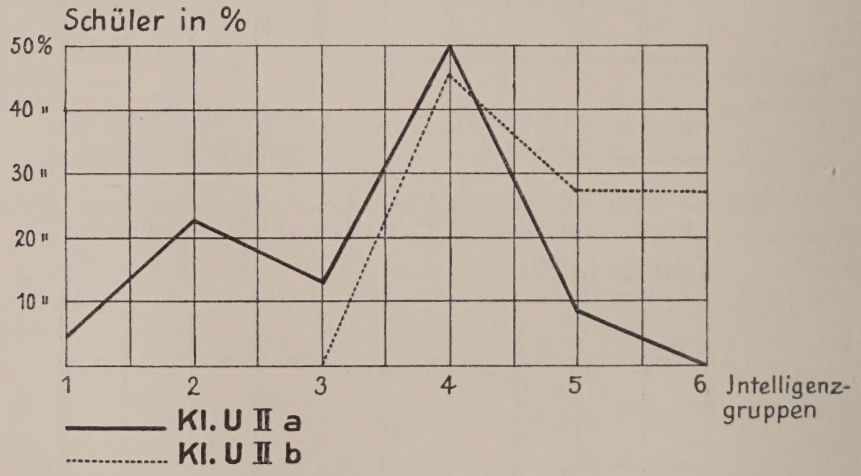
III.

Die durchschnittliche Begabung der Klassen, berechnet nach den Intelligenzschätzungen.

Tafel 1 gibt einen Überblick über die Klassendurchschnittsbegabungen, berechnet nach den Intelligenzstufen. Die Werte für die intellektuelle Begabung wurden für jede einzelne Schülerin als Durchschnittswerte aus Kulturkunde, Sprachen und Mathematik-Naturwissenschaften gewonnen. Aus den einzelnen Bewertungsziffern wurden die Klassendurchschnittszensuren berechnet, wobei der Einfachheit halber nicht die gebrauchten Ziffern 2, 2—3 usw. vermerkt wurden, sondern die Stufen 1—6 selbst. Man sieht deutlich, daß U II b intellektuell am schwächsten begabt ist, was ja aus oben erwähnten Gründen zu erwarten war. Nächst U II b zeigt O III b die schwächste intellektuelle Begabung. Auch U III ist ziemlich mittelmäßig begabt, eine Erfahrung, die wir mit dieser Klasse als O III im Schuljahr 1930/31 immer mehr bestätigt fanden. Die höchste durchschnittliche Bewertung zeigt U II a, ganz

Tafel 9.

Intellektuelle Begabung U II a und U II b Lyzeum A.



erklärlich, da die Scheidung nach der Begabung ja erst vor kurzem stattgefunden hatte, während sich das Aussehen der O III a als Begabtenklasse schon etwas mehr verwischt hatte. Ist nun die geringere intellektuelle Klassendurchschnittsbegabung durch höhere Begabung auf anderen Gebieten ausgeglichen? Da finden wir überraschende Ergebnisse. U II b zeigt auch in den künstlerisch technischen Fächern eine Begabung, die um 0,5 bis 0,6 Punkte geringer ist als bei U II a. Der Unterschied macht sich sogar in Werktätigkeit bemerkbar. Auch O III a zeigt in diesen Fächern eine etwas höhere Begabung als O III b. Ich habe dann alle Durchschnittswerte der einzelnen Klassen zusammengezählt und komme so zu einem Werte, der sowohl die technisch-künstlerische als auch die intellektuelle Begabung berücksichtigt. Ich möchte ihn die absolute Begabung nennen. Hierbei marschiert O III a an erster Stelle. Dann folgt gleich O III b. Das wird bewirkt durch gute Leistungen in Zeichnen und Werktätigkeit. Die geringste absolute Begabung zeigt U II b.

Tafel 2 zeigt zum Vergleich die Durchschnittsbegabungen des Lyzeums B. Man sieht, daß sich für das Lyzeum B fast dieselbe absolute Begabung ergibt. Lyzeum A

schneidet etwas schlechter ab. Das kommt durch die U II b. Die besonders schlechte Zusammensetzung der U II b des Lyzeums A hat ihren Grund darin, daß in der Klasse U II a—b immer ein Sitzenbleiben praktisch unmöglich war, weil diese Klasse die letzte Klasse mit Französisch als erster Fremdsprache war. Man ließ daher bei den Versetzungen übergroße Milde walten, weil man den Eltern nicht zumuten wollte, ihre Kinder Englisch durch Privatstunden nachholen zu lassen.

Tafel 3—9 gibt eine Übersicht über die Verteilung der Schülerinnen des Lyzeums A auf die einzelnen Intelligenzgruppen.

Tafel 10.

Die Korrelationskoeffizienten. — Lyzeum A.

	U II a	U II b	O III a	O III b	U III	Durchschnitt
Intelligenz — Musik.....	+ 0,303	*— 0,154*	+ 0,010	+ 0,284	+ 0,397	+ 0,168
Intelligenz — Zeichnen	+ 0,127	0	+ 0,018	+ 0,083	+ 0,008	+ 0,047
Intelligenz — Werktätigkeit	+ 0,107	+ 0,118	*— 0,033*	*— 0,019*	+ 0,307	+ 0,096
Kulturkunde — Mathematik	+ 1,577	+ 0,657	+ 0,343	+ 0,555	+ 0,174	+ 0,461
Kulturkunde — Sprachen ..	0,373	+ 0,440	+ 0,369	+ 0,648	+ 0,620	+ 0,490
Sprachen — Mathematlk...	+ 0,397	+ 0,059	+ 0,609	+ 0,487	+ 0,308	+ 0,352
Mathematik — Musik.....	+ 0,287	*— 0,472*	*— 0,014*	+ 0,228	+ 0,143	+ 0,034
Mathematik — Zeichnen...	+ 0,244	+ 0,280	+ 0,017	*— 0,004*	+ 0,059	+ 0,119
Mathematik —Werktätigkeit	+ 0,184	+ 0,308	*— 0,077*	*— 0,073*	+ 0,411	+ 0,101
Kulturkunde — Musik	+ 0,313	*— 0,162*	+ 0,098	+ 0,259	+ 0,310	+ 0,164
Sprachen — Musik.....	+ 0,140	+ 0,039	+ 0,037	+ 0,345	+ 0,302	+ 0,175
Kulturkunde — Zeichnen ..	+ 0,166	+ 0,245	*— 0,028*	0	+ 0,169	+ 0,110
Kulturkunde —Werktätgkeit	+ 0,146	+ 0,096	+ 0,037	*— 0,158*	+ 0,356	+ 0,095
Sprachen — Zeichnen.....	+ 0,040	*— 0,059*	+ 0,091	+ 0,066	+ 0,266	+ 0,081
Sprachen — Werktätigkeit .	+ 0,114	*— 0,245*	+ 0,018	*— 0,056*	+ 0,231	+ 0,012
Musik — Zeichnen	*— 0,141*	*— 0,180*	0	+ 0,034	+ 0,252	+ 0,007
Zeichnen — Werktätigkeit..	+ 0,744	+ 0,447	+ 0,504	+ 0,280	+ 0,630	+ 0,521
Musik — Werktätigkeit	*— 0,255*	*— 0,060*	*— 0,069*	*— 0,016*	+ 0,380	*— 0,004*

Die negativen Koeffizienten sind in Kursivschrift gedruckt.
Die fettgedruckten Ziffern zeigen an, daß die letzte Stelle erhöht ist.

IV.

Die Korrelationen zwischen den Begabungen in den einzelnen Fächergruppen.

Tafel 10—11 zeigt die Korrelationskoeffizienten für die einzelnen Fächergruppen und Klassen der Lyzeen A und B. Man sieht auf den ersten Blick, daß die Koeffizienten des Lyzeums B kleiner sind als die des Lyzeums A, daß aber das Verhältnis der einzelnen Koeffizienten zu einander in beiden Lyzeen ziemlich ähnlich ist. Die größten positiven Korrelationen finden wir bei den wissenschaftlichen Fächergruppen untereinander und bei Zeichnen und Werktätigkeit untereinander. Auffallend gering ist die Korrelation, die zwischen Musik und anderen Fächergruppen besteht, und zwar ist die Korrelation Musik-Zeichnen und Musik-Werktätigkeit be-

sonders klein. Verhältnismäßig groß ist noch die Korrelation Musik-Kulturkunde und Musik-Sprachen am Lyzeum A, während die Korrelation Mathematik-Musik an beiden Lyzeen sehr klein ist, am Lyzeum B sogar negativ. Die manchmal vertretene Ansicht, daß mathematische und musikalische Begabung parallel laufen, scheint nach diesen Ergebnissen nicht begründet zu sein.

Tafel 12—16 zeigt graphisch den Verlauf der Korrelationskoeffizienten der einzelnen Fächer mit den übrigen Fächergruppen am Lyzeum A. Die Korrelationskoeffizienten sind der Einfachheit halber mit 100 multipliziert.

Tafel 11.

Die Korrelationskoeffizienten. — Lyzeum B.

	U II a	U II b	O III a	O III b	U III a	U III b	Durchschnitt
Intelligenz — Musik.....	+ 0,021	*— 0,042*	+ 0,080	*— 0,127*	+ 0,397	*— 0,185*	+ 0,026
Intelligenz — Zeichnen	+ 0,009	+ 0,143	+ 0,214	*— 0051*	+ 0,105	+ 0,259	+ 0,113
Intelligenz — Werktätigkeit	*— 0,188*	*— 0,013*	+ 0,296	+ 0,294	*— 0,072*	+ 0,410	+ 0,121
Kulturkunde — Mathematik	+ 0,059	+ 0,081	+ 0,435	+ 0,381	+ 0,446	+ 0,330	+ 0,289
Kulturkunde — Sprachen ..	+ 0,266	*— 0,099*	+ 0,403	+ 0,555	+ 0,392	+ 0,437	+ 0,326
Sprachen — Mathematik...	+ 0,063	+ 0,173	+ 0.355	+ 0,430	+ 0,344	+ 0,394	+ 0,296
Mathematik — Musik.....	+ 0,032	*— 0,024*	+ 0,109	*— 0,203*	+ 0,075	*— 0,065*	*— 0,013*
Mathematik — Zeichnen...	+ 0,087	*— 0,167*	0	+ 0,031	+ 0,049	+ 0,347	+ 0,058
Mathematik —Werktätigkeit	*— 0,033*	+ 0,075	+ 0,160	+ 0,300	+ 0.141	+ 0,246	+ 0,148
Kulturkunde — Musik.....	+ 0,081	0	*— 0,109*	+ 0,055	+ 0,306	*— 0,184*	+ 0,025
Sprachen — Musik.....	+ 0,055	+ 0,236	+ 0,064	+ 0,013	+ 0,389	*— 0,021*	+ 0,123
Kulturkunde — Zeichnen ..	+ 0,052	+ 0,130	+ 0,160	*— 0,006*	+ 0,181	+ 0,143	+ 0,110
Kulturkunde—Werktätigkeit	*— 0,265*	0	+ 0,038	+ 0,209	+ 0,034	+ 0,180	+ 0,033
Sprachen — Zeichnen	0	+ 0,067	+ 0,183	*— 0,032*	+ 0.121	+ 0,274	+ 0,102
Sprachen — Werktätigkeit .	*— 0,022*	+ 0,013	+ 0,022	+ 0,218	*— 0,108*	+ 0,408	+ 0,123
Musik — Zeichnen.....	*— 0,079*	+ 0,302	*— 0,035*	+ 0,313	*— 0,021*	*— 0,032*	+ 0,076
Zeichnen — Werktätigkeit .	+ 0,432	+ 0,201	+ 0,105	+ 0,369	+ 0.236	+ 0,087	+ 0,238
Musik — Werktätigkeit	*— 0,042*	+ 0,058	+ 0,004	+ 0,152	*— 0,151*	+ 0,075	+ 0,016

Die negativen Koeffizienten sind in Kursivschrift gedruckt.

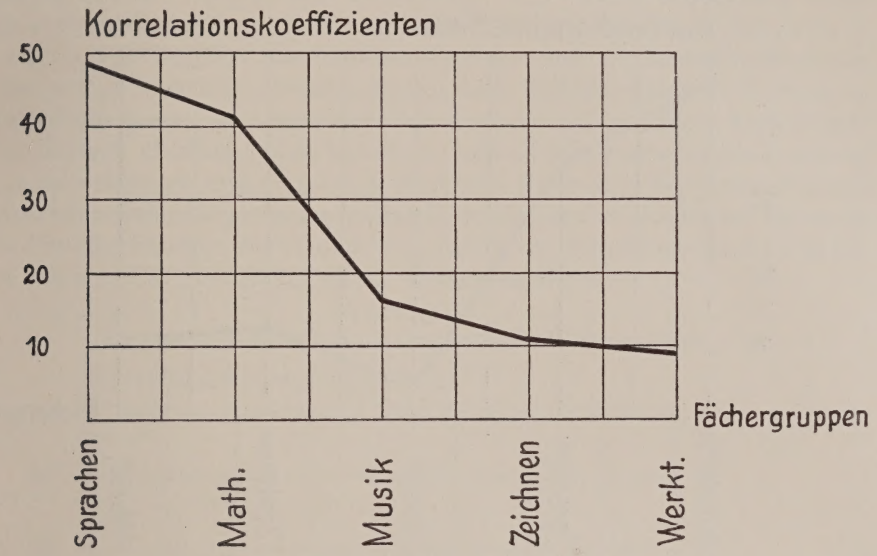
V.

Die Korrelationskoeffizienten der Klasse O III a des Lyzeums A.

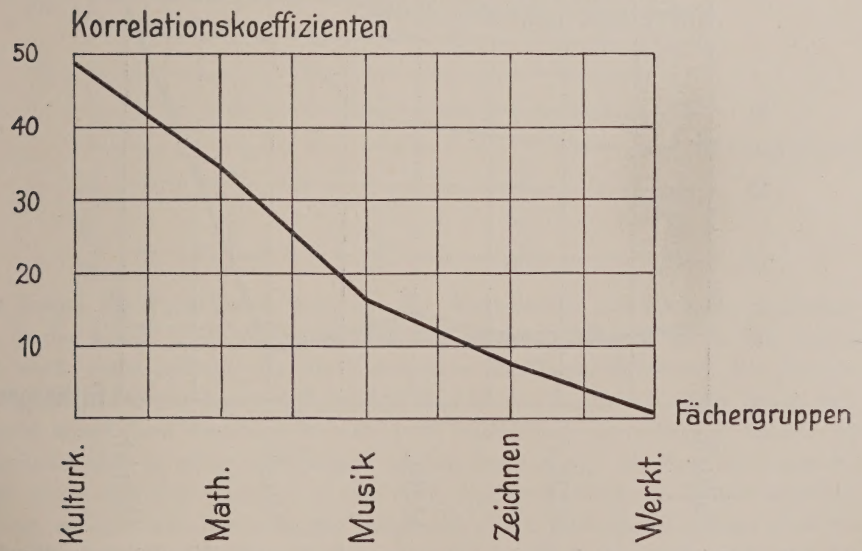
Bei der Vergleichung der Klassendurchschnittszensuren und der Korrelationstafeln fällt es auf, daß die Klassen mit ziemlich hoher Begabung in den theoretischen Fächern, wie oben schon erwähnt ist, auch eine verhältnismäßig hohe Begabung in den künstlerisch-technischen Fächern zeigen, daß aber die Korrelationskoeffizienten zwischen den theoretischen und künstlerisch-technisehen Fächern ziemlich niedrig sind. Auf den ersten Blick scheint in diesem Ergebnis ein Widerspruch zu liegen. Da die Durchschnittszensuren der Klassen für theoretische und künstlerische Fächer ziemlich übereinstimmen, so sollte man wesentlich höhere Korrelationen erwarten. Eine teilweise Erklärung für diese Erscheinung gibt uns

schon die Korrelation Musik-Zeichnen und Musik-Werktätigkeit. Sie ist verhältnismäßig gering. Es kann also sehr wohl so sein, daß ein anderer Teil der Schülerinnen einer Klasse die hohen Durchschnittszensuren in Zeichnen und Werktätig-

Tafel 12.
Korrelationen der Kulturkunde mit den übrigen Fächergruppen.



Tafel 13.
Korrelationen der Sprachen mit den übrigen Fächergruppen.



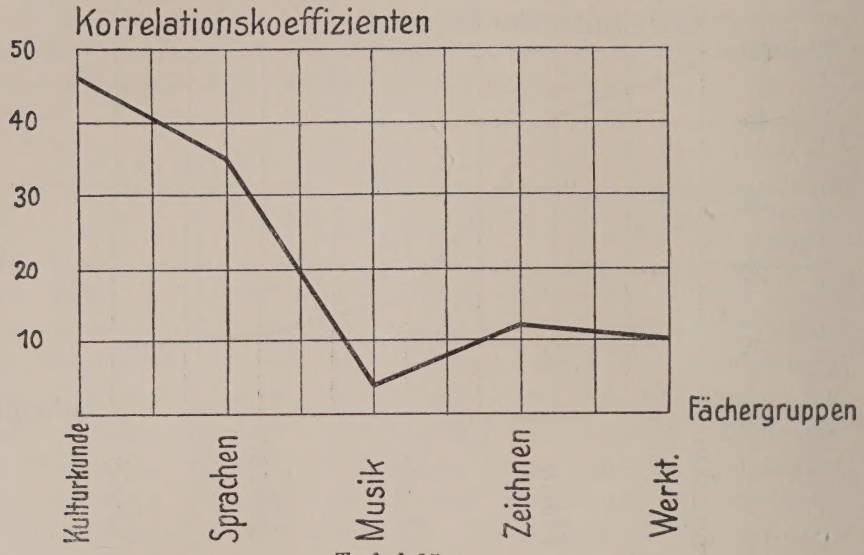
keit bewirkt als in Musik, und daß aus demselben Grunde die Korrelationen irgendeines theoretischen mit einem künstlerischen Fach so klein ausfallen trotz des verhältnismäßig hohen Niveaus der Gesamtleistung einer Klasse.

Ich füge in Tafel 17 die Einzelbewertungen der Klasse O III a des Lyzeums A

bei, um einmal an einem Beispiel das Zustandekommen der einzelnen Korrelationen etwas genauer zu verfolgen. Da interessieren uns zunächst die negativen Korrelalationen. Diese negativen Korrelationen treten nur in Verbindung von Zeichnen

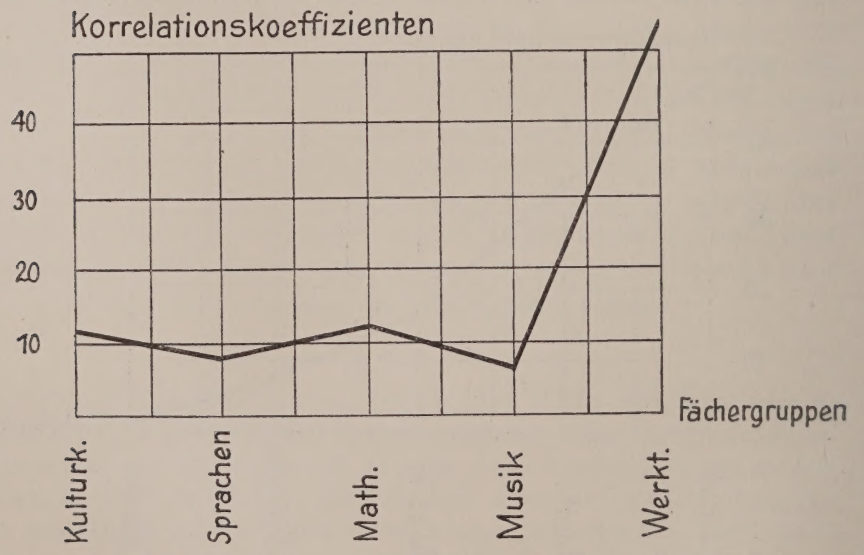
Tafel 14.

Korrelationen der Mathematik mit den übrigen Fächergruppen.



Tafel 15.

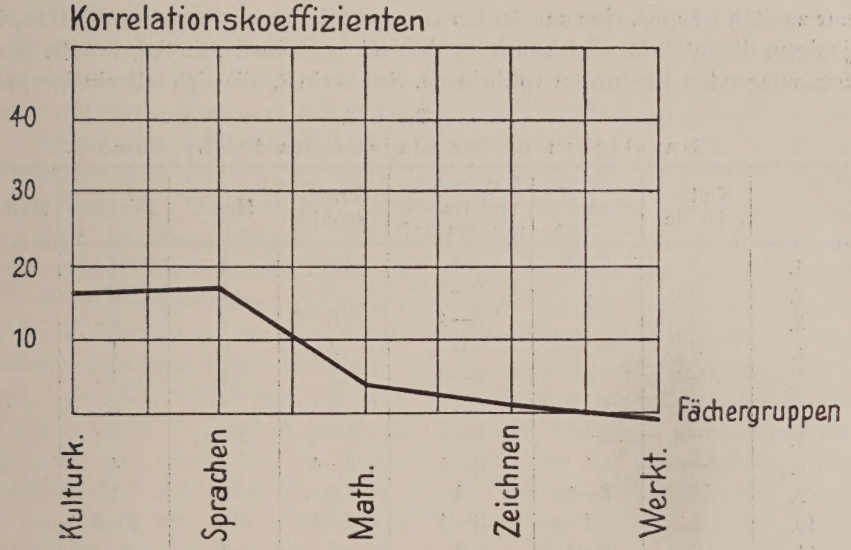
Korrelationen des Zeichnens mit den übrigen Fächergruppen.



oder Werktätigkeit mit irgendeinem andern Fach auf. Die extremen Werte 1, 2 und 5, 6 sind hier ausschlaggebend. Der ersten Gruppe im Zeichnen gehören sechs Schülerinnen an, davon gehört nur eine zur intellektuell zweiten Gruppe, fünf zur vierten Gruppe. Von den drei Schülerinnen, die im Zeichnen zur sechsten Gruppe gehören, gehört eine intellektuell zur fünften Gruppe, eine zur dritten und eine

zur vierten Gruppe. Von den intellektuell zur fünften Gruppe Gehörenden finden sich im Zeichnen eine in der sechsten Gruppe, drei in der vierten Gruppe, eine in der dritten und eine in der zweiten Gruppe. Charakteristisch scheint mir folgende Beobachtung zu sein: Intellektuell Hochbegabte gehören mindestens der vierten Gruppe im Zeichnen an (z. B. Schülerin 22 und 23), während zeichnerisch Hochbegabte auch intellektuell mindestens der vierten Gruppe angehören (Schülerin 4, 5, 9, 14, 19, 20). Obgleich also zwischen Zeichnen und intellektueller Begabung nur eine geringe Korrelation besteht, scheint doch eine hervorragende Leistung in der einen Fächergruppe zum mindesten eine genügende in der andern zu bedingen. Wer intellektuell überhaupt nicht begabt ist, zeigt auch in zeichnerischer Begabung keine Spitzenleistungen und umgekehrt. Hierdurch findet sich das Übereinstimmen der Klassendurchschnittbewertungen in intellektueller und zeichnerischer Begabung erklärt. Dasselbe Ergebnis würde auch eine Analyse der Einzelpersonen der anderen Klassen ergeben, von ganz geringfügigen Ausnahmen abgesehen.

Tafel 16.
Korrelationen der Musik mit den übrigen Fächergruppen.



Wie liegen die Verhältnisse nun bei der Korrelation intellektuelle Begabung-Musik in der Klasse O III a? Die Korrelation Intelligenz-Musik ist für die Klasse O III a noch etwas geringer als die Korrelation Intelligenz-Zeichnen. Der Durchschnittswert ist für das Lyzeum A größer als für das Lyzeum B. Von sieben hervorragend musikalisch Begabten ist eine auch intellektuell hervorragend begabt, nur eine befindet sich in einer intellektuell niedrigeren Gruppe als vier (Schülerin 8), und bei dieser Schülerin handelt es sich auch nicht unbedingt um an sich schwache Begabung, sondern um Hemmungen, verursacht durch seelische Erlebnisse (Tod des Vaters, wirtschaftliche Verhältnisse) und durch körperliche Schwäche während des Schuljahrs 1929/30. Von den vier Schülerinnen, die musikalisch ganz unbefähigt sind, gehören zwei intellektuell der fünften Gruppe an, eine der vierten und eine der dritten. Wir haben also auch hier wieder ungefähr dieselben Verhältnisse wie bei der Verbindung intellektuelle Begabung-Zeichnen.

Die Korrelation Musik-Zeichnen für O III a ist 0. Wie erklärt sich dieser Wert? Von sieben musikalisch Hochbegabten gehört eine zeichnerisch der ersten Gruppe an, eine der zweiten, eine der dritten, zwei der vierten und zwei der sechsten. Hier tritt also der Fall ein, daß bei derselben Schülerin nebeneinander die Rangplätze 1 und 6 auftreten, was wir bei der Verbindung einer künstlerischen Begabung mit der intellektuellen Begabung nie finden. Von den vier Schülerinnen, die musikalisch der sechsten Gruppe angehören, befinden sich zeichnerisch eine in der ersten Gruppe, zwei in der vierten und eine in der sechsten. Der Unterschied in der zeichnerischen und musikalischen Begabung ist also viel größer als der Unterschied einer der beiden künstlerischen Begabungen mit der intellektuellen Begabung.

Aus pädagogischen Gründen interessiert noch besonders die Frage der praktischen Begabung, die hier mit Werktätigkeit bezeichnet ist. Praktisch sind in O III a sieben Schülerinnen hochbegabt. Davon gehört eine intellektuell zur zweiten Gruppe, eine zur dritten Gruppe und fünf zur vierten Gruppe. Die intellektuell zur ersten Gruppe gehörenden Schülerinnen 22 und 23 gehören beide praktisch zur zweiten Gruppe. Von den intellektuell zur fünften Gruppe gehörenden sechs Schülerinnen gehören fünf zur zweiten Gruppe, eine zur dritten Gruppe. Hieraus ergibt sich für O III a, daß diejenigen, die intellektuell schwach begabt sind, noch in Werktätigkeit gute, aber keine hervorragenden Leistungen vollbringen. Schülerin 8, die sich als einzige praktische

Tafel 17.

Einzelzensuren der Klasse O III a des Lyzeums A.

	Kulturkunde	Sprachen	Mathematik und Naturwissenschaft	Durchschnitt	Musik	Zeichnen	Werktätigkeit
1.	3	2—3	2	2—3	4	4	3
2.	3	3	2—3	3	1	2	2
3.	3	3	3—4	3	3	2	1
4.	3	2—3	3	3	2	1	2
5.	3—4	3	2—3	3	4	1	1
6.	3	2—3	3	3	1	3	2—3
7.	2—3	2—3	2—3	2—3	2—3	2	1
8.	3—4	4	3—4	3—4	1	4	2—3
9.	3	3—4	3	3	3	1	1
10.	3	4	3—4	3—4	2	2—3	2
11.	3	3—4	3	3	1	2—3	1
12.	2—3	2—3	2	2—3	2	3	3
13.	2	2	2	2	3—4	3—4	2—3
14.	2	2—3	2	2	2	1	1
15.	2	4	3—4	3	1	4	3
16.	3	4	3—4	3—4	2	2	2
17.	3—4	4	3	3—4	3—4	3	2
18.	2—3	2—3	3	2—3	3	2	2
19.	3	3	2—3	3	2—3	1	2
20.	3	3	3—4	3	1	1	1
21.	2—3	3—4	2	2—3	2	2	3
22.	1	1	1	1	1	3	2
23.	1	1	1	1	2—3	3	2
24.	3	4	3—4	3—4	4	3	2
25.	3	4	4	3—4	4	3	2

in Gruppe 3 befindet, ist die schon erwähnte Schülerin, die in ihren intellektuellen Äußerungen offenbar seelisch gehemmt ist. Sie ist der Typ eines sehr musikalischen Menschen, im übrigen aber ziemlich unordentlich, verschlossen, unfreundlich und energielos.

VI.

Pädagogische Folgerungen, die sich aus diesen Begabungsschätzungen ergeben.

Wenn unser Material auch nur sehr klein ist und man keine allgemeinen Schlüsse daraus ziehen kann, so hat es doch den Vorzug der Zuverlässigkeit, und es dürfte von Interesse sein, zu überlegen, was sich auf Grund dieses Materials an pädagogischen Folgerungen ergibt. Immer wieder wird der heutigen Schule der Vorwurf gemacht, daß sie nur die theoretisch Veranlagten berücksichtige, daß die künstlerisch und praktisch Begabten aber zu kurz kämen. Das zugrunde gelegte Material ergibt ohne Zweifel, daß die Begabungen in den theoretischen Fachgruppen untereinander eine viel größere Korrelation aufweisen als die Begabungen in einem theoretischen Fach und einem künstlerisch-praktischen, und daß bei den künstlerisch-technischen Fächern nur die Begabungen in Zeichnen und Werktätigkeit in hoher Korrelation stehen. Es findet sich also Begabung für Mathematik mit derjenigen für Kulturkunde und Sprachen viel häufiger vereint als für Musik oder Zeichnen. Das ist ja auch ganz erklärlich, denn es sind doch ziemlich ähnliche Denkfunktionen, die z. B. beim Übersetzen eines lateinischen Schriftstellers oder beim Lösen einer mathematischen Aufgabe gebraucht werden. Es ist also psychologisch durchaus begründet, wenn man denjenigen Schülern und Schülerinnen, die nicht so sehr theoretisch veranlagt sind, die ihnen adäquate Ausbildung geben will auf Schulgattungen, die in weitgehenderem Maße künstlerische oder praktische Leistungen berücksichtigen, wie z. B. die Werkoberschulen, und daß man neuerdings ein Werkabitur ausbaut, das die Reife zum Eintritt in gewisse Berufsvorbereitungen gewährleisten soll. Aus dem Material geht aber ebenfalls hervor, daß ein ungenügendes Maß theoretischer Begabung keine Garantie bietet für gute oder hervorragende Begabung in den praktisch-künstlerischen Fächern. Derjenige, der nicht wenigstens der theoretischen Begabung nach der vierten Gruppe angehört, wird auch auf künstlerischem oder praktischem Gebiet nichts Hervorragendes leisten. Das ist ja auch durchaus zu erwarten, denn auch für gute Leistungen in Zeichnen oder Musik muß ein gewisses allgemeines Intelligenzniveau vorausgesetzt werden. Vielleicht ist überhaupt der ganze Unterschied, der sich in den Begabungsrichtungen zeigt, mehr ein Unterschied in der Interessenrichtung.

Soweit ich also auf Grund dieses kleinen Materials Schlüsse ziehen kann, möchte ich folgendes empfehlen: Man sollte ruhig die mehr theoretisch veranlagten Schüler und Schülerinnen weiter auf die Schulen erprobter Gattung schicken, für die mehr praktisch Veranlagten möge man Werkoberschulen errichten. Man hüte sich aber davor, solche Schulen mit einem Schülermaterial zu belasten, dessen theoretische Intelligenz nicht wenigstens genügend ist. Müssen doch diese Schulen, wenn sie wirklich etwas leisten sollen, auch gewisse Anforderungen in theoretischen Fächern stellen. Wer intellektuell nicht mindestens genügend begabt ist, gehört überhaupt nicht auf die Oberstufe irgend einer höheren Schule. Solches Schulermaterial würde nur dazu dienen, das Niveau der Werkoberschulen herabzudrücken, wie wir es im Lyzeum A verschiedentlich mit dem Schülermaterial der U II b erlebt haben.

Leopold Sonnemanns Jugendtagebuch.

Von Jonas Cohn.

Wir besitzen wenig Jugendtagebücher von Menschen, die später Bedeutendes geleistet haben, wenige überhaupt, die mit dem späteren Leben der Schreiber verglichen werden können[1]. Um so wertvoller muß uns das Tagebuch des Gründers der Frankfurter Zeitung sein, das sein Enkel Heinrich Simon mitteilt[2]. Wollen wir das individuell Kennzeichnende aus einem solchen Dokument herausschälen, so müssen wir abziehen, was vom Alter des Schreibers abhängt und was auf Rechnung seiner Zeit und Umwelt geht. Aber dieser Satz ist viel zu arithmetisch ausgedrückt: im Grunde bilden Lebensalter, Umwelt und persönliche Eigenart ein Ganzes; hängt es doch von der Eigenart ab, wie sich der Alterscharakter ausprägt und was von der Umwelt aufgenommen wird; ist doch das Angeerbte nur eine gewisse Breite von Entwicklungsmöglichkeiten, die sich je nach der Art der Umwelt in der bildungsgesetzlich festgelegten Reihenfolge der Altersstufen recht verschieden verwirklichen können. Unter diesen Gesichtspunkten suche ich das vorliegende Tagebuch darzustellen.

Leopold Sonnemann wurde am 29. Oktober 1831 in einem Dorf nahe bei Würzburg geboren; Vater und Mutter gehörten kleinen fränkischen Judengemeinden an. In der jüdischen Dorfschule der Heimat empfing er den ersten Unterricht, aber im Sommer 1840 übersiedelte die Familie nach Offenbach, wo der Vater eine Webwarenhandlung eröffnete. Dort kam der Sohn in die Quinta der Realschule, rückte aber bald nach Tertia auf. (Die Klassenbezeichnungen entsprechen den heutigen nicht.) Obgleich er Erster seiner Abteilung war, wurde ihm dann doch die Versetzung nach Sekunda versagt, weil er — ein fünfaktiges Trauerspiel geschrieben hatte. In späteren Aufzeichnungen, denen diese Tatsachen entnommen sind, erzählt Sonnemann weiter, daß ein Versuch des Vaters, die Versetzung zu erreichen, erfolglos blieb, und wie der Knabe sich selbst half. „Ohne irgend jemand weiter zu fragen, ohne mit Lehrern oder Schülern darüber zu sprechen, riskierte ich es, mich am ersten Schultage in der Sekunda einzufinden und den obersten Platz unter den zwölf vorzugsweise Versetzten einzunehmen.“ Niemand schritt ein, und so machte er als Primus seiner Abteilung die zwei Jahre Sekunda durch. In Prima aber blieb er nicht einmal ein volles Jahr, weil der Vater Ende 1845 den Vierzehnjährigen in sein Geschäft nahm. Das Warenlager befand sich (unter dem Namen einer alten Frankfurter Firma) in Frankfurt, aber die Familie wohnte in Offenbach, weil fremden Juden die Niederlassung in der Reichsstadt nicht erlaubt wurde. So mußte täglich ein weiter Weg zurückgelegt werden. Trotzdem arbeitete der junge Sonnemann geistig weiter: morgens von 5 Uhr an und abends las er je zwei Stunden deutsche, französische und englische Klassiker.

---

[1] Neuerdings hat Charlotte Bühler an zwei Mädchentagebüchern eine solche Vergleichung in sehr belehrender Art durchgeführt: Jugendtagebuch und Lebenslauf (Einleitung). Quellen und Studien zur Jugendkunde. Heft 9. 1932.

[2] Heinrich Simon: Leopold Sonnemann. Seine Jugendgeschichte bis zur Entstehung der „Frankfurter Zeitung“. Zum 29. Okt. 1931 (Privatdruck). Die Gesamtbiographie soll — vielleicht noch 1932 — erscheinen. Es ist zu hoffen, daß sie die Jugendgeschichte unverkürzt wiederbringt. Eine Schriftprobe des Tagebuchs wäre sehr wertvoll.

Das Tagebuch beginnt Ende Mai 1847 (Alter 15; 7). Voran gehen einzelne Notizen seit 15; 4. Fortgeführt ist das Tagebuch bis zum August 1848, einzelne Aufzeichnungen reichen bis in den September (16; 9). Die Zeit ist nicht lang, aber für die innere Reifung entscheidend und durch die politischen Ereignisse bedeutsam. Die „Jugendgeschichte" trennt die vorwiegend politischen Teile von den mehr persönlichen ab; im ganzen umfassen die Mitteilungen aus dem Tagebuch etwa 50 Seiten (S. 37—62 und 67—93).

Fragt man zunächst: warum führt Sonnemann Tagebuch, so stößt man auf das Bedürfnis nach Rechenschaft über sich und seine Erlebnisse, die jenes Alter auszeichnet. Aber dieses Bedürfnis hat von Anfang an einen mehr willensmäßigen als gefühlsmäßigen Charakter. Er hat sich vorher einzelne Notizen gemacht, findet nun aber, daß „durch Messen, Reisen etc. die Sache alle fernere Regelmäßigkeit und Weiterbearbeitung verloren" hat. „Es entsteht daher für mich der Satz, daß eine solche Sache, die doch der Mensch für einen großen Teil seiner Erdenpilgerung beibehalten will, mit einer großen Regelmäßigkeit und Ordnung betrieben werden" muß, und daß daher ein Tagebuch nötig ist. Ähnlich ist es ein Zeichen für die innere Hemmung der Pubertätszeit, daß er, der ein paar Jahre früher so keck sein Recht auf die Sekunda behauptet hatte, sich jetzt immer wieder seine „Schüchternheit" vorwirft, die ihn hindere, ein tüchtiger Geschäftsmann zu werden. Aber wieder kennzeichnet es diesen Menschen, daß er nicht etwa bei seinem Innenleben weilt, auch nicht dem Zusammentreffen mit der Welt auszuweichen sucht, sondern von Anfang an auf Mittel sinnt, diese Schüchternheit zu überwinden. Wohl fühlt er auch das Bedürfnis nach Einsamkeit, aber zuletzt ist doch seine einsame Lektüre, ja seine Meditation Vorbereitung für energische Wirksamkeit.

Das sexuelle Moment tritt wohl zuerst mit 15; 10 (August 1847) deutlich hervor: er bemerkt, „daß der Gedanke an Wohllust und Reichtum immer mehr bei mir überhandnimmt". Aber die „turmhohen Luftschlösser", die er baut, vertraut er dem Tagebuch nicht an, weil er sie als Hindernisse der Arbeit ablehnt. „Ich bin daher gezwungen, dieser Flut einen mächtigen Damm entgegenzusetzen, denn mir wäre es noch weit unverzeihlicher als vielen anderen jungen Leuten, wenn ich mich dem Laster überlassen würde, denn ich, ach, ich kenne nur zu gut die unvermeidlichen Folgen desselben." Dieser Damm heißt: „eifriges Studium". Vorher schon hat er bei einem Lehrling im väterlichen Geschäft, Rosenband, mit dem er verkehrt, als dessen einzigen Lebenszweck „la licence, la débauche" festgestellt. Augenscheinlich ziehen diese „débauches", die er verurteilt, ihn zugleich mächtig an. „Die Neugier peinigt ihn dermaßen, daß er die Abreise Rosenbands benutzt, dessen Koffer zu öffnen, um vielleicht aus Aufzeichnungen den begehrten Aufschluß über ihn zu gewinnen". Er kennt das Häßliche seiner Handlungsweise und bekennt es offen, entschuldigt sich aber: er habe es nur in der Absicht getan, den R. besser kennen zu lernen. Sollte nicht dahinter der Wunsch stecken, über jene „débauches" Genaueres zu erfahren? Der Umgang mit R. reizt die geschlechtlichen Triebe auch weiterhin stark an; charakteristisch ist wieder die Klarheit des Urteils über sich selbst und die Bestimmtheit der Vorsätze: „Um, was ich mir so ernstlich vorgenommen, ich sage, um wirklich noch mehrere Jahre solid zu bleiben, darf ich mit Genanntem lange nicht mehr so viel Umgang pflegen." Anfang 1848 fühlt er dann die dunklen

Triebe und Leidenschaften als Störungen aller seiner guten Vorsätze. Es treibt ihn zu Theater und Tanz; am 13. Februar besucht er, allerdings nur als Zuschauer, einen Volksmaskenball, und ist vom Schauen entzückt. „Und Engel habe ich dort gesehen, ich darf es nicht verhehlen, wie noch nie." Er fühlte sich in eine andere Welt versetzt; nur hier und da durch einen Fußtritt oder Rippenstoß aus seinen Träumereien erweckt. Es ist „eine Welt der Freiheit, Anmut, Liebe und Gleichheit" — aber zugleich meldet sich ein jugendlicher, vielleicht auch literarisch beeinflußter Pessimismus: „wenigstens schien es mir so, nota bene von außen betrachtet, — innen wird es anders aussehen, nämlich wie in der ganzen anderen übrigen Welt". Die Depression der Pubertät klingt ab, zum Teil wohl auch unter dem anregenden Einfluß der politischen Ereignisse. Am 11. Juni 1848 bekennt er sich zugleich zu Cabets Kommunismus und zu Heines Preis des Lebens: „eine Minute des Lebens ist immer mehr als ein Jahrhundert des eiskalten Todes . . ." „Wir wissen gar nicht, in welch großartigen Zeiten wir jetzt leben . . ." „Mensch, werde weise und enthaltsam und genieße dennoch dein Leben, dein Geschäft, Studium u. Lektüre u. Anteil an den politischen Ereignissen." Aber von dieser expansiven Stimmung wird er zurückgerufen zu sich selbst. Unter Rosenbands Einfluß hat er sich „geckenhaft" gekleidet und „Seitenwege" der „Kurmacherei" eingeschlagen, die ihm die Zeit zum Studium raubten. „Ich bin am Rande des Abgrunds! Fallen darf ich nicht, fallen will ich nicht, also — tändeln nur! Nein! nein, noch ist Zeit zur Umkehr!" . . . „Doch mein Losungswort sei: Fortschritt und Studium, ausschließlich nur das für die nächste Zeit." (31. Juli 1848.) Bemerkenswert, daß der Wille und das Selbstvertrauen hier durchaus siegreich hervortreten.

Gegenüber diesen inneren Kämpfen und dem willensstarken Streben treten die Verhältnisse zu anderen Menschen auffallend zurück. Gewiß ist vielen jungen Tagebuchschreibern das Buch der „ewig treue Freund", aber oft wird es doch schließlich von einem lebendigen Freunde abgelöst. Sonnemann steht allein: die Handlungsgehilfen, mit denen er verkehrt, sind augenscheinlich tief unter seinem Niveau. Auch trennt ihn von den Lehrlingen und Commis des väterlichen Geschäfts seine Stellung als Sohn des Besitzers und das damit verbundene Verantwortungs- und Herrschaftsgefühl. Gleich am Anfang (27. 2. 47) tritt das drollig hervor. Der Vater ist zur Messe gereist, der 15jährige Sohn vertritt ihn und fragt sich, wie er sich zu den Lehrlingen verhalten soll: „Ich habe mir schon längst vorgenommen, mich mit diesen Menschen nicht zu gemein zu machen — ja es ist beschlossen, ich will sie behandeln nicht als Freund sondern als Prinzipal". Er beschuldigt sie der Dummheit, Heuchelei und Falschheit, entschließt sich „entweder gar keine Freunde zu haben oder solche, die mir an Kenntnissen gleichkommen, mich übertreffen". Von Mutter und Schwester, denen er innig zugetan scheint, ist doch selten die Rede; das Verhältnis zum Vater ist ambivalent. Der Vater ist ihm als tüchtiger, gewandter Kaufmann Vorbild, besonders für den freien und klugen Umgang mit Menschen, aber durch heftiges, sprunghaftes Wesen verletzt er ihn, auch nimmt er gelegentlich für die Mutter gegen ihn Partei. Insbesondere in religiösen Dingen kommt es zu Konflikten: Der Vater ist dem Sabbatgesetz wie den Speisegesetzen gegenüber freier, der Sohn hält anfangs streng an den überkommenen Geboten fest. Aber auch hier siegt schließlich das Verhalten des Vaters, das der äußeren Lage und Notwendigkeit

ebenso wie der freieren Bildung des Sohnes entspricht: schon am 25. April 1847 sieht er ein, „daß der Mensch im jetzigen Zeitalter seine Grundsätze und Meinungen in Hinsicht der Religion nicht in der Jugend für sein ganzes Leben festsetzen kann", bei einem Rückblick am jüdischen Neujahrsfest (Sept. 47) schreibt er: „Von der Religion habe ich im vergangenen Jahre auch nicht viel gehalten, im Gegenteil, ich habe vieles weggeworfen!" Wohl nimmt er sich vor, sich tiefer mit religiösen Fragen zu beschäftigen, im Tagebuch mehr von Religion zu sprechen; aber ausgeführt hat er das nicht, zumal bald die Politik ihn lebhaft in Anspruch nahm. Dezember 1847 (16; 1) übertritt er zum ersten Mal die Speisegesetze. Er schaudert nachher, aber nicht aus religiöser Reue, sondern nur, weil er einem Grundsatz so leicht zuwider gehandelt hat und an der Festigkeit seiner Grundsätze irre wird. Er fürchtet, daß er ähnlich „von einem Hauptpunkte des Lebens" (augenscheinlich ist die geschlechtliche Reinheit gemeint) werde sprechen müssen. Hier findet sich einer der seltenen religiösen Gefühlsausbrüche, während sonst auch alles Religiöse ganz auffallend kühl, als Sache des Willens, des Grundsatzes behandelt wird: „O Gott, der Du auf mich winziges Wesen herabblickst, würdige mich manchmal eines segnenden Strahls von Deinem allsehenden Auge und führe mich nicht in Versuchung".

Es ist für diesen zielbewußten, auf Wirksamkeit und Geistesklarheit gestellten Menschen kennzeichnend, daß Spiel, auch „Ernstspiel" im Sinne W. Sterns, kaum hervortritt. Am ehesten gehören theatralische Neigungen hierher; aber sie werden im Keime erstickt. Es kommt ihm in den Kopf, sich einem „sich gründen wollenden" Liebhabertheater anzuschließen. (Der ironische Ausdruck zeigt seine Überlegenheit über das Ernstspiel solcher Gründungspläne.) Aber er läßt das, weil er noch genug mit sich selbst zu tun hat. Ebenso gibt er Pläne zu Lust- und Trauerspielen rasch wieder auf. Auch die Romanlektüre bringt ihn weniger zum Träumen als zum Nachdenken, sie bildet politische Gedanken in ihm aus.

Ende 1847 bringen Romane von Sue und Dumas ihn auf kommunistische und republikanische Gedanken. Dabei zeigt sich ein sonst nirgends hervortretendes jüdisches Minderwertigkeitsgefühl: er zweifelt, ob er als Jude fähig sei, sich von einem solchen Idealismus einen Begriff zu machen. Aber gleich dehnt sich dieser Zweifel aus: „insofern ich die Welt kenne, gibt es auch unter Franzosen und Christen keine so treuen Anhänglichkeiten mehr" wie in den Romanen. Ähnlicher Wechsel von Enthusiasmus und Skepsis durchzieht die politischen Äußerungen des Jahres 48; der Zweifel richtet sich dabei bald auf die menschliche Natur ganz allgemein, bald auf die jetzige Entwicklungsstufe des Menschen. Dabei zeigt sich deutlich eine doppelte Einstellung: mit dem idealistisch-republikanischen Politiker muß sich der praktische Geschäftsmann ausgleichen. Als er die ersten Nachrichten über die französische Februar-Revolution erfährt, ist er zugleich begeistert und beunruhigt: für die Zukunft erwartet er Großes, aber zunächst werden die Geschäfte leiden. „Wo sollen Geschäfte, Handel und Kredit hinkommen, die doch nur einzig und allein ihre Stütze in der Ruhe und dem Frieden der Staaten finden? Ich kann diese Frage nicht beantworten, doch laßt uns darüber nicht zuviel nachdenken, über die Zukunft, sondern mit unserm göttlichen Rousseau uns mehr der Gegenwart zuwenden, die wirklich jetzt aller Aufmerksamkeit bedarf." Unter dem Eindruck der Er-

eignisse bildet sich seine politische Überzeugung: er ist Republikaner, doch sind ihm die sozialen Probleme noch wichtiger als die der Staatsform; dabei denkt er — evolutionistisch, nicht revolutionär; entschiedene Überzeugung und Sinn für das Recht, für das jetzt Mögliche verbinden sich in einer für so junge Jahre bemerkenswerten Besonnenheit. Nach den großen Enttäuschungen des Sommers ergreift auch ihn politische Müdigkeit (20. August). Aber sein Herz schlägt „warm und mächtig für die wahre Freiheit", und er ist überzeugt, daß „der Tag des Erwachens" auch für die Deutschen kommen wird.

Das Entscheidende ist, daß alle politische Leidenschaft ihn nicht hindert, an sich selbst zu arbeiten, daß er immer zu dieser Arbeit zurückkehrt. Sein Ziel bleibt, wie er es Ende 47 formuliert: „ein vielseitig gebildeter und hauptsächlich ein vernünftiger Mensch zu werden, deren es, was ich von Tag zu Tag nur deutlicher einsehe, nur gar zu wenige auf unserer Mutter Erde gibt." Dazu muß er die „Leidenschaft" in sich bekämpfen. Obwohl sein Sinn heimlich gewiß auf größere Wirksamkeit geht, wird er der eigenen Familie und dem väterlichen Geschäft selbst in Gedanken kaum untreu. Wohl wünscht er immer wieder, einige Jahre in der Fremde verbringen zu können, um seine Schüchternheit zu überwinden, Weltkenntnis zu gewinnen; aber auch dabei denkt er als Ziel die Rückkehr ins väterliche Geschäft als nun gereifter, gebildeter und energischer Kaufmann. Niemals dient ihm die Enge der Verhältnisse, in die er gebannt ist, als Entschuldigung, nie auch denkt er daran, zu fliehen — vielmehr nimmt er das Gegebene überall als Gegenstand seiner Arbeit hin und fordert von sich, zugleich ein tüchtiger Kaufmann und ein gebildeter Mensch zu sein. Da ganz augenscheinlich auch sein Stil, seine Fähigkeit, das einzelne Erlebnis als allgemein bedeutsam anzuschauen, sich ausbildet, also der künftige Journalist sich anzeigt, so finden sich in diesem Tagebuch die Ansätze dessen, was er später geworden ist und geleistet hat: ein Mann der Praxis, der sich die Aufgaben von dem Gegebenen herstellt, der folgerichtig Schritt für Schritt vorgeht, aber zugleich von persönlichen und politischen Idealen geleitet ist und diese nicht aus dem Auge verliert, ein Mann des Handelns, bei dem auch das Denken im Dienste der Tat steht, ein Willensmensch, der seine Gefühle beherrscht. Die dichterischen Ansätze des begabten Jungen treten mit erreichter Adoleszenz zurück; auch sie haben wesentlich der Ausbildung seiner Sprache als Wirkungsmittel gedient.

Es wäre wertvoll, den Stil des Tagebuches zu analysieren; aber dazu müßten andere Knabentagebücher derselben Zeit als Vergleichsmaterial vorliegen. Vielleicht dient diese Anzeige dazu, solches Material, das gewiß vorhanden ist, an die Öffentlichkeit zu ziehen und zu vergleichenden Studien anzuregen.

* *

Das sehschwache Kind und seine Beschulung.

Von Ernst Hohn.

Wenn mit dem vollendeten sechsten Lebensjahre das Kind durch die Hand des Gesetzes erfaßt wird, entscheidet der Schularzt, ob es aus gesundheitlichen Gründen zurückzustellen ist oder besonders behandelt werden muß. Kinder mit Sehstörungen, die man als solche bei der Voruntersuchung erkannt hat,

werden zu einer gründlichen Untersuchung dem zuständigen Augenarzt zugeführt. Dieser stellt das Augenleiden und die vorhandene Sehschärfe fest. Nach seinem fachärztlichen Urteil entscheidet dann die Schulbehörde, ob das Kind in der Gemeindeschule genügend gefördert werden kann oder einer Schule für Sehschwache zuzuweisen ist. Trotzdem gelingt es bei dieser Untersuchung nicht immer, alle schulpflichtigen Kinder mit Schäden ihres Sehorgans zu erfassen. Einige von ihnen kommen erst in die Gemeindeschule, weil das augenärztliche Urteil vermuten läßt, daß sich das Sehvermögen auch bei dem Besuch einer Normalschule bessern wird. Vielfach bestätigen sich diese Vermutungen jedoch nicht. Nicht selten kommt es zu weiteren Schädigungen der Sehkraft, so daß ein Verbleiben in der Gemeindeschule sich nicht rechtfertigen läßt. Hierzu rechne ich auch alle die Fälle, bei denen trotz Anwendung aller vorbeugenden Mittel, wie Geradesitzen, Achten auf den Abstand der Augen vom Heft beim Lesen, Schreiben oder Zeichnen, Vermeiden des Kopfüberneigens bei allen schriftlichen Arbeiten, eine Verschlimmerung des Leidens nicht mehr aufzuhalten ist.

In unseren Gemeindeschulen zeigt das sehschwache Kind im Betriebe des Unterrichts eine ganze Reihe von Hemmungen. Etwa 30 bis 40 gleichaltrige Kameraden sitzen in der Klasse zusammen. Durch seine Sehschwäche fällt es bei seinen Mitschülern bald auf. Dem Unterrichte kann es nicht mit voller Aufmerksamkeit folgen. Meist ist eine langwierige Behandlung des Augenübels vorangegangen, deren Einwirkung das ganze Gemütsleben stark erschüttert hat. Nervosität und äußerst leichte Reizbarkeit sind die Kennzeichen dieses Zustandes. Das Kind wird leicht abgelenkt und stört den Unterricht, ohne es zu wollen. Manchen Ordnungsruf des Lehrers muß es daher über sich ergehen lassen. Verschüchtert, mutlos und verdrießlich geht es an jedem Morgen zur Schule und wird nicht selten mißtrauisch und verschlossen. Was die anderen Kinder mühelos auffassen, entgeht ihm, obwohl es seinen Mitschülern an Intelligenz nicht nachsteht. Es sieht eben schlecht und hat daher von den Dingen der Umwelt ganz falsche Vorstellungen. Alle diese Tatsachen führen häufig zu einer ganz falschen Beurteilung des Kindes. Die gesunden Kameraden der Klasse zeigen dem augenleidenden Mitschüler in jeder Beziehung ihre Überlegenheit und nehmen ihm dadurch noch den letzten Rest seines Selbstvertrauens. Das sehschwache Kind wird zum Sonderling, mit dem die Gesunden in den Pausen nicht umhertollen können. In seiner Unbeholfenheit läuft es auf dem Hofe mit anderen Kindern zusammen, beteiligt sich nicht an dem ausgelassenen Spiel der Klassengenossen, stolpert über die Türschwelle, sieht die Treppenstufen nicht u. a. m. Es fühlt sich unsicher und steht abseits, wenn nicht einige warmherzige Mitschüler ihm taktvoll und freundschaftlich zur Seite sind.

In der Gemeindeschule ist das Verbleiben eines solchen Kindes zwecklos; denn es kann dem Unterricht nicht folgen. Dem Lehrer ist es meist nicht möglich, sich so eingehend mit diesem Kinde zu beschäftigen, wie er es wohl tun möchte. Er muß ja alle fördern. Gehäufte Stoffpläne drängen die Unterrichtsarbeit rastlos vorwärts, und bei den hochgesteckten Lehrzielen gibt es kein Aufhalten. Unser sehschwaches Kind versagt; denn das geringe Sehvermögen ist ihm überall ein Hindernis. Schriftliche Hausarbeiten und in der Klasse geschriebene Aufsätze, Niederschriften und Diktate tragen zu einer schnellen Ermüdung des

Auges bei und führen zu einer weiteren Schädigung seiner Sehkraft. Der zu kleine Druck im Lesebuch bereitet ohne geeignete optische Hilfsmittel eine Qual. Häufig hat die übergroße Belastung des Sehorgans Entzündungen zur Folge. Jetzt greift der Arzt ein. Das Kind muß viele Wochen dem Unterrichte fernbleiben, bis das durch Überanstrengung entstandene Leiden behoben ist. Die Folge davon ist, daß sich in seinem Wissen große Lücken bemerkbar machen. Bei erneuter Anstrengung wiederholen sich die Krankheitserscheinungen, die das Auge immer mehr schwächen. Unsere Gemeindeschulen verfügen über keinerlei Hilfsmittel, um derartigen Übelständen zu begegnen. Das sehschwache Kind bleibt deshalb in dem geregelten Unterrichtsbetriebe ein störendes Element. Ihm kann hier nicht geholfen werden, und es muß seinen dornenvollen Weg weiter gehen, muß weiter leiden und weiter versagen. Trotz seiner recht guten Begabung bleibt ihm nichts anderes übrig, als auf das Sitzenbleiben bei der nächsten Versetzung zu warten.

Die Stadt Berlin und einige andere Großstädte haben zur unterrichtlichen Förderung solcher Kinder Schulen für Sehschwache eingerichtet, mit denen sie bisher gute Erfahrungen gemacht haben. In Berlin bestehen solche seit Ostern 1919 und sind voll ausgebaute Schulanstalten. Es werden hier nur geistig normal befähigte Kinder — Knaben und Mädchen — aufgenommen, die Sehstörungen der verschiedensten Art aufweisen, und deren Sehschärfe zwischen $\frac{1}{3}$ und $\frac{1}{25}$ der normalen liegt. Die Augenschäden sind entweder im anatomischen Bau des Auges begründet oder auf Erkrankungen des Sehnerven und des Gehirns zurückzuführen. Sowohl angeborene wie auch später erworbene Augenleiden sind anzutreffen. Meist sind die Tuberkulose und Syphilis die Ursachen der Sehschwäche. Diese beiden Krankheiten nehmen an allen Teilen des menschlichen Auges Veränderungen vor, die sich aber bei rechtzeitiger Erkennung und energischer Bekämpfung durch den erfahrenen Arzt nicht voll auswirken können. Andererseits haben auch überstandene Kinderkrankheiten das Augenübel verursacht. Dann gefährden auch die vielen skrofulösen Augenerkrankungen die Gesundheit des Kindesalters auf höchste. Nicht unerwähnt darf reichlicher Alkohol- und Nikotingenuß bleiben, der sich in seinen Vererbungserscheinungen bemerkbar macht und die Sehfähigkeit auf einen geringen Grad herabsetzt.

Von dem Kindermaterial der Schulen für Sehschwache ist nach den Feststellungen in Berlin etwa $\frac{1}{3}$ mit Kurzsichtigkeit verschiedener Grade behaftet, ein weiteres Drittel weist Beschädigungen der Hornhaut auf. Diese haben zur Folge, daß Gegenstände nur unklar, bruchstückweise oder falsch wahrgenommen werden. Außerdem kommen besondere Fälle von Sehschwäche (Amblyopie) vor, die sich in leichter Ermüdbarkeit des Auges zeigen. Starerkrankungen aller Art, besonders der häufiger vorkommende Schichtstar (Cataracta zonularis) erschweren sehr die volle Teilnahme am Unterricht. Daneben zeigen sich Netzhauterkrankungen (Retinitis) und mancherlei Fehler in der Regenbogenhaut. Schielen und das häufiger auftretende Augenzittern (Nystagmus) hemmen die Funktion des Sehorgans ebenfalls sehr stark. Seltener sind Fälle von Übersichtigkeit (Hypermetropie) beobachtet worden; dagegen kommt die Stabsichtigkeit (Astigmatismus) häufiger vor. Farbenblindheit und Farbenschwäche gehören zu den seltener auftretenden Erscheinungen.

Da die Störungen im physischen Organismus auch das Seelenleben in starkem

Maße beeinflussen, führen die in seinem Vorstellungsleben vorhandenen entstellten Bilder der Wirklichkeit zu einem langsamen Ablauf der gesamten geistigen Tätigkeit. Mutlosigkeit, mangelhaftes Selbstvertrauen und Unzufriedenheit mit sich selbst geben den sehschwachen Kindern ein bestimmtes Gepräge, das sich je nach seinem Umfange mehr oder weniger schwer auswirkt. Häufig kann man beobachten, daß sie die typischen Blindenbewegungen angenommen haben, die sich in der Unsicherheit und Ängstlichkeit bei allen Bewegungen sowie dem vorsichtigen Tasten mit Händen und Füßen zeigen. Es ist wohl klar erkennbar, daß das geschwächte Sehvermögen eine volle Teilnahme am Unterricht der gesunden Kinder mit normalen Augen nicht gestattet. Das leidende Sehwerkzeug würde durch Überlastung stark in Gefahr geraten. Dadurch werden der Unterrichts- und Erziehungsarbeit an diesen Sehkrüppeln hier ganz bestimmte Wege gewiesen. Handelt es sich doch darum, die in dem Kinde schlummernden Kräfte trotz aller physischen Hemmungen zu fördern, daß es sich beim Verlassen der Schule als ein vollwertiges Glied der menschlichen Gemeinschaft fühlen kann. Es soll mit Lebensfreude und erstarktem Selbstvertrauen erkennen, daß es auch mit seinen schwachen Kräften seine Pflicht erfüllen kann.

Die Leiden bilden also das Fundament für die pädagogische Arbeit an sehschwachen Kindern, und die Schule hat sich diesem Unterrichtsbedürfnis anzupassen. Das Unterrichtsziel ist dasselbe, wie in den übrigen Gemeindeschulen; jedoch erreichen es die Sehschwachschulen durch andere Mittel als jene. Im gesamten Unterricht gilt als oberster Grundsatz: Schonung, Erhaltung und Pflege des leidenden Auges als edelstes Sinnesorgan des Menschen.

Im Unterricht muß hier stets von der Anschauung als Fundament aller Erkenntnis ausgegangen werden. Zum Ausgleich der Schwäche des leidenden Auges werden in allen Unterrichtsfächern die anderen Sinne als Ersatzkräfte herangezogen und geübt. In erster Linie sei hier an die Mithilfe des Gehörs, des Tastsinnes und des Orientierungssinnes erinnert. Das wird ermöglicht durch eine geringe Schülerzahl in jeder Klasse — die Höchstzahl ist 12. Nur so kann das Kind vor schweren Schädigungen seiner Augen bewahrt bleiben. In jedem Klassenraum hängt außerdem zur jederzeitigen Orientierung eine Tabelle über die Leistungsfähigkeit der Augen aller Kinder aus. Nach diesem „Klassenspiegel“ ist jeder sofort in der Lage, sich ein Bild von der Sehschärfe und dem Augenleiden zu machen. Namentlich beim Lesen und den schriftlichen Arbeiten muß man vorher genau wissen, was man den leidenden kindlichen Augen zumuten kann. Überlastung führt zu weiteren Schädigungen und muß vermieden werden. Die Kinder sind außerdem so erzogen, daß sie von selber aufhören und die Augen ausschalten, sobald sie nachteilige Wirkungen verspüren. Zur Unterstützung sind allerlei optische Hilfsmittel im Gebrauch, die aber bei jedem Schüler verschieden zur Anwendung kommen, bei manchen sogar als schädlich abgelehnt werden müssen. Lesegläser in der Form eines Zylinderabschnittes gleiten beim Lesen über die Schrift hinweg und vergrößern die Druckschrift des Lesebuches, ohne sie zu verzerren. In schweren Fällen werden Fernrohrlupen und Fernrohrbrillen benutzt, wie sie die Firma Zeiss-Jena herstellt. Das Schreiben wird durch kurze Arbeiten geübt, die eine Höchstdauer von nur 15 Minuten haben dürfen. Dazu sind besondere „Hefte für Sehschwache“ im Gebrauch, die auf Grund von langjähriger Erfahrung mit einem für das Auge passenden Liniensystem

versehen sind. Zu ihrer weiteren Vervollkommnung im Schreiben üben die Kinder auf den an den Wänden sämtlicher Unterrichtsräume befindlichen mattschwarzen Tafeln mit gelber Kreide, weil diese erfahrungsgemäß auf das Auge wohltuend wirkt. Auch die Berichtigungen in den Diktaten und Aufsätzen werden nicht im Heft angefertigt, sondern unter Aufsicht des Lehrers an der Wandtafel.

Einen besonders breiten Raum im Lehrplan nimmt die Pflege der Handgeschicklichkeit ein. Hier dürfen sich die Kinder frei betätigen und lernen mit Werkzeugen aller Art umgehen. Deshalb hat der Werkunterricht bei sehschwachen Kindern seine besonderen Reize. Von den einzelnen Techniken des Werkunterrichts kommen für Knaben die Papparbeit und die leichte Holzarbeit in Frage. Andere beschäftigen sich wieder mit Flechtarbeiten und erweisen sich dabei recht anstellig. Die Mädchen lernen Kleider, Schürzen und Weißnähereien herstellen, die ihren eigenen praktischen Bedürfnissen entsprechen. Der letzte Jahrgang betätigt sich in der Hauswirtschaft, wo die Mädchen mit allen im Haushalte vorkommenden Arbeiten vertraut gemacht werden. Dazu steht ihnen eine Schulküche mit den nötigen Geräten zur Verfügung.

Um die Sehfähigkeit zu erhöhen und die Augenmuskulatur zu kräftigen, werden nach einem bestimmten Plan Sehübungen vorgenommen. Es kann wohl ohne Übertreibung gesagt werden, daß diese sich bisher stets günstig ausgewirkt haben. Trotz Vorsicht kann es doch einmal vorkommen, daß das Auge erkrankt oder das bestehende Leiden sich verschlimmert. Sobald ein solches Übel beobachtet wird, muß das Kind sofort dem Augenarzt zugeführt werden, der der Schule als Facharzt ständig zur Verfügung steht und in entgegenkommender Weise das aufgetretene Leiden behandelt. Stellt sich andererseits im Laufe der Schulzeit heraus, daß sich das Leiden erheblich gebessert hat, so daß eine weitere Schädigung der Sehkraft nicht zu befürchten ist, dann wird das betreffende Kind auf Antrag des Augenarztes wieder der Normalschule zurückgegeben. In den meisten Fällen kommt es hier gut mit und kann dem Unterricht ohne Schwierigkeit folgen.

Bisher kann man in Berlin über die Beschulung sehschwacher Kinder nur günstig urteilen. Auch andere Großstädte haben Versuche mit einer Sonderbeschulung der Sehkrüppel gemacht und sind zu denselben Erfolgen gekommen. In Dortmund hat man 1928 eine Sehschwachenschule nach dem Berliner Muster errichtet, die bereits voll ausgebaut ist. Sowohl die Dortmunder als auch die Berliner Schulen sind selbständige Schulanstalten und zeigen denselben achtstufigen Aufbau wie die Volksschulen. Die 1924 in Hamburg und im darauffolgenden Jahre in Leipzig gegründeten Sehschwachenschulen sind den dort bestehenden Blindenanstalten angegliedert.

Wenn es im engen Rahmen dieser Ausführungen nicht möglich ist, alle Vorteile zu schildern, die sehschwache Kinder im Unterrichtsbetriebe der Sonderschule dieser Art genießen, so ist es jedenfalls erkennbar, daß sie hier unter ihren Leidensgefährten gut aufgehoben sind und am besten gefördert werden können. Auch das sehschwache Kind hat ein „Recht auf Erziehung zur leiblichen, seelischen und gesellschaftlichen Ertüchtigung". Es will und soll sich später sein Brot in redlicher Weise durch eigner Hände Arbeit selbst verdienen und nicht der öffentlichen Wohlfahrt zur Last fallen.

Das Erzieherproblem in der Pädagogik der Gegenwart.

Eine kritische Untersuchung.

Von Wilhelm Faßnacht.

Pädagogisches Denken und Dialektik. „Pädagogische Antithesen" — dieser Titel einer vor nicht langer Zeit erschienenen Sammlung pädagogischer Abhandlungen kann so recht als Symptom dafür gelten, wie sehr der gegenwärtige Meinungsaustausch im pädagogischen Sachgebiet im Banne der antithetischen Gedankenbewegung steht. Nicht nur einzelne Teilprobleme der pädagogischen Provinz, sondern der pädagogische Sachzusammenhang als Ganzes, die Struktur seiner Eigengesetzlichkeit, seine Möglichkeit und seine Grenzen bilden die Streitpunkte in diesem geistigen Ringen gegensätzlicher Auffassungen. Es ist in einer Zeit, in der die Hegelsche Dialektik im Neu-Hegelianismus ihre Auferstehung feiert, auch ohne weiteres verständlich, daß Hand in Hand mit dieser Vorliebe für antithetische Frontstellung eine Wertung des dialektischen Prinzipes geht, durch die es weit darüber hinausgehoben wird, nur ein mehr oder weniger bewußt gehandhabtes methodisches Mittel zur Klarstellung pädagogischer Sachzusammenhänge zu sein. Bei Gaudig z. B. wird die Fähigkeit zur „Streitverhandlung" — so nennt er die dialektische Gedankenbewegung — zu einem wichtigen Wesenszug der Persönlichkeit. Im zweiten Band seines Werkes „Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit" führt er S. 117 aus: „Den Wert der Streitverhandlung, der dialektischen Gedankenbewegung, drängt aber unsere Zeit jedem Kenner ihrer geistigen Eigenart so stark auf, daß man es der Sozialdemokratie nicht als ihr Privileg lassen sollte, wenn sie ihre Jugend dialektisch schult. Die Fähigkeit, eines andern Rede aufzufassen und zu erwidern, sei es in der milden Form geselliger Unterhaltung, sei es in der scharfen Form der Streitverhandlung, sollte eine Eigenschaft sein, die keinem Menschen, am allerwenigsten dem Menschen unserer Zeit abgehen dürfte." Wenn Gaudig zudem noch die überkommene Unterrichtsform von Frage und Antwort ersetzt wissen will durch die eben gekennzeichneten beiden Formen der Auseinandersetzung, so wird der dialektischen Gedankenbewegung damit eine Bedeutung zugesprochen, die sich am besten analog einer bekannten Formulierung der Arbeitsschulpädagogik auf die schlagwortartige Formel bringen läßt: Durch Streitverhandlung zur Fähigkeit zur Streitverhandlung. Noch weiter geht Eberhard Grisebach in seiner Abhandlung „Philosophie und Pädagogik" (Jahrbuch für Erziehungswissenschaft und Jugendkunde, 1926). Wie es bei einem Philosophen der „realen Dialektik" nicht weiter verwunderlich ist, nimmt bei ihm der Widerspruch eine zentrale Stellung im Erziehungsgeschehen ein. Erziehung ist nach ihm „eine durchaus reale Begebenheit, in der Mensch und Mensch im Augenblick sich gegenüberstehen und sich widersprechen." (S. 64.) Damit ist der Widerspruch nicht nur zu einem fundierenden Faktor der Erziehung proklamiert, sondern Erziehungsvorgang und Widerspruch werden identifiziert, sind nur verschiedene Namen für ein und dasselbe Geschehen. Es ist nicht Aufgabe dieser Untersuchung, die philosophischen Grundlagen dieser starken Bewertung des dialektischen Prinzipes aufzuzeigen, noch weniger kann der antithetischen Gedankenbewegung über die ganze Breite der pädagogischen Zusammenhänge hin nachgegangen

werden; es soll vielmehr an dieser Stelle nur derjenige Problemkreis des pädagogischen Sachgebiets aufgezeigt werden, in welchem die oben skizzierte Frontstellung mit besonderer Schärfe hervortritt und dem sich auch der Sachverhalt eingliedert, der den Gegenstand dieser Untersuchung bildet.

I. Der Streit um den Erzieher.

A. Die Pädagogik der Bescheidung.

Nichts weniger als die Person des Erziehers selbst ist dabei in den Mittelpunkt der Erörterungen gerückt. Das Maß seines Anteils beim Erziehungsvorgang ist unter Frage gestellt. Die gegensätzlichen Auffassungen steigern sich hier zu einer Unvereinbarkeit der Standpunkte empor, daß jeder Versuch eines Ausgleichs von vornherein aussichtslos erscheint. Auf der einen Seite steht eine Auffassung, welche schon durch die Titel ihrer Veröffentlichungen — Grenzen des Erziehers u. ä. — eine Tendenz sichtbar werden läßt, die darauf abzielt, den Anteil der Erzieherperson auf ein Mindestmaß herabzudrücken. Was hier die Person des Erziehers für den Erziehungsvorgang bedeutet, kommt in den Formulierungen, in denen diese pädagogische Richtung deren Anteil zu bestimmen versucht, deutlich genug zum Ausdruck. Es wird ihr im allergünstigsten Falle die Aufgabe zugewiesen, den werdenden Menschen mit dem objektiven Kulturgut zusammenzuführen. Nach einer Formulierung Litts in seinem Buch „Führen oder Wachsenlassen" soll der Erzieher nur „die Bildungsgehalte (der objektiven Kulturgüter), mit denen die Seele des jungen Deutschen sich zusammenfinden kann, in ihren Werdegang hineinleiten." Noch stärker kommt diese Tendenz zur Bescheidung bei Gaudig zum Ausdruck. „Oft wird die Beschaffung von Gelegenheit zur Betätigung genügen, meist werden die in den „Stoffen", den materiellen wie den geistigen, sowie die in der Tätigkeit selbst liegenden Reize genügen, die Kräfte auszulösen. Und wenn der Lehrer hilft, das Gefühl zu erregen, so tritt seine „Person" doch hoffentlich dabei ganz zurück ..." „Die Schöpfungen der Dichter und Maler, die Bilder, die Natur und Menschenleben bieten, Ereignisse der Geschichte werden, hoffentlich ohne den Umweg über den Lehrer zu nehmen, Gefühlserregungen entzünden." „Die Tätigkeit ist in idealem Falle gleich Null." (S. 106.) Was dem Lehrer oder dem Erzieher (wir gebrauchen diese beiden Ausdrücke als gleichbedeutend, da wir vorwiegend den erziehenden Lehrer im Auge haben) hier zugestanden wird, kann wohl durch den Ausdruck „Vermittlung" am treffendsten bezeichnet werden. Auch Litt sieht in dem Wort „Vermittlung" den geeignetsten Ausdruck für die Tätigkeit des Lehrers. Er sagt in einer Anmerkung zu seiner Abhandlung „Lehrfach und Lehrerpersönlichkeit": „Wer vor einer abstrakten Schematik und einer strengen Terminologie nicht zurückschreckt, kann folgende Formulierung verwenden: Im Bildungsprozeß treten Bildungsgut, Bildner und Zöglinge derart in Verbindung, daß der zweite als Mittler zwischen dem ersten und dritten zu walten hat." Sucht man sich klar zu werden, wer oder was das eigentlich gestaltende Element im Erziehungsvorgang ist, so deuten die Formulierungen, in denen die „Person" des Erziehers in die Schranken gewiesen wird, zugleich auch auf diejenige Macht hin, die nach dieser Auffassung allein dazu berufen ist, den noch jungen unfertigen Menschen

in die Sphäre geistigen Menschentums emporzuführen. „Es sind die ideellen Gehalte des Geistes, denen die entscheidende Bedeutung für jedes bildende Geschehen beigemessen wird" (Litt). In der Auseinandersetzung mit diesen, im Ringen von lebendigem Ich und festgewordener Form erfährt das Leben seine höchste Steigerung. „Es lebt hier das volle Bewußtsein, daß diese Gehalte dem Leben erst seinen höchsten Schwung geben, daß erst mit ihnen das Leben seine ganzen Möglichkeiten erfüllt, seine ganzen Tiefen ausschöpft." (Litt, Philosophie der Gegenwart, S. 42).

Die Tendenz, die Lehrerperson aus dem Zentrum der pädagogischen Situation an die Peripherie abzudrängen, zeigt sich auch in einer Richtung des pädagogischen Denkens, die sonst so recht das Widerspiel zu der bisher gekennzeichneten „Kulturpädagogik" darstellt. Wir meinen die von Rousseau inaugurierte „Pädagogik des Wachsenlassens" (Litt) oder den „pädagogischen Expressionismus". Auch von dieser Denkrichtung wird dem Lehrer nur die Vermittlungsfunktion zugestanden; aber an Stelle des Bewußtseins von den lebengestaltenden Gehalten der objektiven Kulturgüter tritt die Überzeugung, „daß das sich selbst gehorchende Wachstum der jugendlichen Seele von selbst diejenige Form des äußeren und inneren Seins hervorbringen müsse, in der die höchste Bildungsforderung sich erfülle." (Litt, Philosophie der Gegenwart, S. 51). Der Erzieher hat hier nur der Entwicklung Handreichung zu tun. Der pädagogische Theoretiker dieser Richtung findet sich also in der Begrenzung des Erziehers durchaus einig mit den Kulturpädagogen, mögen sich auch beide sonst noch so sehr als feindliche Brüder gebärden. Die Funktion des Erziehers im Erziehungsgeschehen läßt sich, um hier ein Bild Dietrich von Hildebrands auf einen andern Zusammenhang etwas abgeändert anzuwenden, bei beiden Richtungen vergleichen mit der Tätigkeit einer Zange, die auf ihre Gegenstände hin geöffnet ist, sie mit ihren Enden erfasst und zusammenführt, im übrigen aber zwischen ihren Gliedern einen leeren Raum einschließt. (Idee der sittlichen Handlung.) Gegen diese Pädagogik der Bescheidung, so nennt sie sich selbst, erheben sich nun eine Reihe von Einwendungen grundsätzlicher Art.

Ist der Erzieher nur so lange das, was sein Name besagt, als er nichts weiter ist, nichts weiter sein will, als was ihm in den oben angeführten Formulierungen zugestanden wird? Daß das Sich-Zurückziehen auf die Funktion der Vermittlung, das gewollte und als notwendig erkannte „Zurücktreten der Person" nicht so einfach zu bewerkstelligen ist, zeigt die Tatsache, daß einzelne Vertreter dieser Auffassung in der Auseinandersetzung mit entgegengesetzten Meinungen sich einer stärkeren Beteiligung ihrer „Person" nicht entziehen können. Tritt nämlich im Verlaufe der Gedankenbewegung die Forderung einer stärkeren Beteiligung der Lehrerpersönlichkeit beim Erziehungsvorgang auf, so wird dies als Anmaßung, Überhebung, als pädagogische Hybris gebrandmarkt. Diese Bezeichnungen lassen schon das Mitschwingen bestimmter Seelenstimmungen und Seelenregungen in Feststellungen, die doch wohl rein theoretischer Art sein sollen, deutlich durchschimmern. Es sind keine Erkenntnisse, sondern Bekenntnisse oder — um den Namen eines Sachverhalts, der später noch genauer zu erörtern sein wird, schon hier einzuführen — es sind „Stellungnahmen". Es muß auch gefragt werden, ob dem leeren Raum in dem oben angeführten Bild in der Wirklichkeit, dem tatsächlichen Erziehungsgeschehen also, nicht eine „Leerstelle" entspricht, deren

„Auffüllung" mit einem noch irgendwie zu bestimmenden Etwas eine notwendige Bedingung wahrer Erziehungswirklichkeit ist.

Ein Blick auf die große Mannigfaltigkeit der zwischenmenschlichen Wirklichkeitsverhältnisse und Wirkungszusammenhänge zeigt, daß die von dieser pädagogischen Richtung gewünschte Bescheidung nur schwer oder überhaupt nicht zu erreichen ist. Die Wirkungsweise gewisser soziologischer Phänomene (kosmovitale Einsfühlung, psychische Ansteckung und Suggestion) macht ohne weiteres deutlich, daß die Beschränkung des Erziehers auf „Beschaffung von Gelegenheit zur Betätigung" nicht immer in seinem Willensbereich liegt. Dazu kommt noch ein weiteres. Wenn Scheler in seinem Buch „Wesen und Formen der Sympathie" ausführt: „Die Ideen, Gefühle, Strebensrichtungen, in denen ein Kind lebt, sind zunächst ganz und gar diejenigen seiner Eltern, Verwandten und Erzieher", so beleuchtet er damit einen kinderpsychologischen Tatbestand, wonach gerade die eben angeführten soziologischen Phänomene in der Kinderseele in überwiegendem Maße wirksam, „persönliche" Einwirkungen also kaum auszuschalten sind.

B. Der pädagogische Enthusiasmus.

Dieser eben aufgewiesene kinderpsychologische Tatbestand gab wohl auch den stärksten Antrieb für jene Auffassung, welche so recht das Gegenspiel der Pädagogik der Bescheidung darstellt, also ganz im Gegensatz zu dieser die Person des Lehrers in das Zentrum des Erziehungsvorganges stellt und ihr die entscheidende Bedeutung für jedes erziehende Geschehen beimißt. Am einseitigsten und radikalsten kommt dieser „pädagogische Enthusiasmus" — so möchten wir diese pädagogische Richtung nennen — in einer Formulierung Diesterwegs zum Ausdruck: „Die Gefühlsregungen der Kinder entzünden sich an seiner Person. Der Lehrer ist für den Unterricht, was die Sonne im Universum. In ihm ruht die Triebkraft der ganzen Maschine, die in toter Erstarrung verrostet, wenn er ihr nicht Leben und Bewegung einzuhauchen weiß. Er ist die zentrale, Leben erst schaffende Kraftquelle" (zitiert nach Gaudig „Die Schule im Dienste ..." S. 221). Kerschensteiners Aufruf: „Nein, am Anfang, in der Mitte, am Ende aller Erziehung steht das Herz, die Liebe, die Leidenschaft, der pädagogische Eros" und die Bemerkung Schneiders, „Auch wir, die wir in der Lehrerpersönlichkeit das Alpha und Omega alles unterrichtlichen und erzieherischen Erfolges erkennen" entsprangen wohl derselben Überzeugung. Das Leben in der Erziehungsgemeinschaft ist so recht das eigne Leben des Erziehers, nicht etwa nur in dem Sinne, als er antreibt oder hemmt, vorwärtsreißt oder eindämmt, es ist in noch viel stärkerem Maße sein Leben, als er seine Anschauungen, Werthaltungen und Stellungnahmen ganz in das Kind einströmen lassen möchte. Seine Hoffnungen, Wünsche und Sehnsüchte sollen in der ungebrochenen Kraft der Jugend zu neuem, stärkerem Leben erwachen und die Welt gestalten. Eine solche Einstellung kommt vor allem auch in den äußeren Veranstaltungen der Erziehungsarbeit zum Ausdruck. Man lebt mit den Schülern in Schulheimen zusammen, man reist mit ihnen flußauf, flußab, man wandert durch neue Landschaften, lagert und schläft mit ihnen, um der Kinder ganzes Leben mitleben und weiter ihnen seinen Geist einhauchen zu können. Versucht man, sich über die seelische Verfassung eines solchen Erziehers klar zu werden, ihn in

seinem Wesen zu erfassen, so stellt er sich dar als Träger einer Mission, als der „vom Geist Besessene". Es ist bei ihm ein „Getriebensein", ein „Nichtanderskönnen"; es ist der dämonische Mensch, „der aus seiner eigenartigen Veranlagung heraus gar nicht anders kann, als sein Leben in pädagogischem Handeln aufgehen zu lassen" (Kerschensteiner). In begeisterten und begeisternden Worten schildert Kerschensteiner solche Erzieher: „All ihr Denken und Fühlen ist von den Kettenfäden der Idee durchschossen, von der sie einmal erfaßt sind. Die Idee mit ihren Gefühlswellen steht jeden Augenblick sprungbereit zum Eintritt ins Bewußtsein, und selbst hinter der Bewußtseinsschwelle versunken bestimmt sie noch die Apperzeption der Eindrücke, leitet Assoziationen des Bewußtseinsstromes und führt die Motive des Handelns in den Blickpunkt des Bewußtseins, wo sie kraft des Gefühls unverrückbar stehen bleiben."

Wenn diese Auffassung im Recht wäre, daß nur bei einer solchen geistigen Verfassung der Erzieherpersönlichkeit wahre Erziehung erreicht werden kann, daß überall dort, wo Menschen mit weniger dämonischem Charakter, deren Wesen und Gesamtveranlagung sie nicht ohne weiteres zur Jugend treibt, die also auch „anders können", Erziehungsarbeit zu leisten versuchen, diese notwendig ihr Ziel verfehlen müßten, dann stünden wir vor einer Antinomie der Kulturentwicklung, ähnlich derjenigen, die Theodor Litt in seinem Buch „Geschichte und Leben" aufzeigt. Er führt dort aus: „Verlangt mithin das moderne Leben von ihm auf der einen Seite historisches Verständnis der Gegenwart, und kommt dieses Verständnis doch andererseits nur durch eine Betätigung des Denkens zustande, deren nur ein kleiner Kreis von Berufenen fähig ist, so haben wir hier eine Antinomie der Kulturentwicklung vor uns, die keine Weisheit ausgleichen kann, sondern die es höchstens abzuschwächen und in ihren Wirkungen möglichst unschädlich zu machen gilt" (S. 18). Dieselbe Diskrepanz zwischen Anforderung und Fähigkeit ergäbe sich, wie gesagt, auch auf pädagogischem Gebiete, wenn die Behauptungen des pädagogischen Enthusiasmus zu Recht bestünden. Denn einerseits hat es die Kulturentwicklung mit sich gebracht, daß ein großer Kreis von Menschen Erziehung als Beruf auszuüben hat, andererseits aber sind vom pädagogischen Eros ergriffene Naturen keine allzu häufigen Erscheinungen. Verstehen wir mit Nicolai Hartmann unter „Eros" „das tiefe Ergriffensein von der Idee, die große Leidenschaft für die Idee, das Einsetzen der ganzen Person für sie," so werden wir keines übertriebenen Pessimismus beschuldigt werden können, wenn wir annehmen, daß es immer nur wenige Menschen sein werden, die ihr Leben der pädagogischen Idee zum Opfer bringen.

Gegen die These des „Nichtanderskönnens", des „Getriebenseins" erhebt sich noch ein anderer Einwand. Nimmt man diese Ausdrücke in ihrem vollen Sinne, so wird damit das pädagogische Tun aus der ethischen Sphäre herausgehoben. Es wäre völlig sinnlos, einen ethischen Maßstab an das pädagogische Handeln anzulegen; denn ethisch ist ein Tun nur dann, wenn auch ein „Anderskönnen" in Frage kommt. „Wären nämlich die Subjekte gezwungen, der Sollensforderung der erfaßten Werte zu folgen, so wären sie zwar auch Vermittler zwischen Wert und Wirklichkeit, auch Angelpunkte des Sollens im Sein, aber ein passiver Angelpunkt, ein gezwungener Vermittler. Sie könnten wohl Sachverhaltswerte außer sich, aber nicht sittliche Werte in sich selber realisieren. Der Mensch

wäre dann erfaßten Werten gegenüber willenlos" (Nicolai Hartmann, Ethik, S. 567). Nicht von dem Phänomen des „Hingerissenseins" und „Nichtanderskönnens", sondern von dem der Hingabe aus, sind die Kriterien für wahres Erziehertum zu gewinnen. Man braucht dabei nicht gleich an das frostige Klima eines kategorischen Imperativs zu denken, es bleibt auch so genug Möglichkeit für das Einströmen seelischer Bewegtheit und Wärme. Vergegenwärtigen wir uns noch einmal die beiden gekennzeichneten Tendenzen: die radikale Ausschaltung der Erzieherperson einerseits und ihre heliozentrische Inthronisierung andererseits, so scheint eine Welt diese beiden pädagogischen Denkrichtungen zu trennen. Kann es einen größeren Gegensatz geben als die tragische Verzichtleistung, wie sie in den Worten des Engländers A. S. Neill (Petersen, Erziehung und Führung, S. 79) so erschütternd zum Ausdruck kommt: „Wie kann ich es wagen, Kinder zu erziehen, wenn die letzte Lösung des Lebens mir versagt ist. Ich kann nur dabei stehen und ihnen Freiheit geben. Aber das ist nur ein Grund mehr, der mich verpflichtet, nicht zu versuchen, ihre Schritte zu beraten" — und dem sieghaften Glauben an die Lehrerpersönlichkeit als „die Leben erst schaffende Kraftquelle!" Wer so, wie es in den angeführten Formulierungen geschieht, den Bildungsgütern absolute Gewalt einräumt oder den Lehrer zur „Leben schaffenden Kraftquelle" proklamiert, der macht sich bewußt oder unbewußt zum Werkzeug des dialektischen Prinzips, in dessen Wesen es liegt, die Meinungen und Auffassungen bis zur völligen Unvereinbarkeit auseinandertreten zu lassen. Aber es ist auch hier wie so oft in der Bewegung des Geistes, „daß zwei Lehren, die sich aufs grimmigste befehden, in Wahrheit deshalb im Letzten einig sind, weil sie auf Grund derselben maßgebenden Gesamtanschauung auseinandertreten. Es ist die Tendenz, das eine oder das andere der Glieder auf Kosten des andern absolut zu setzen. Sie stimmen weiter überein mit der bewußten oder unbewußten Einseitigkeit, mit der ein Moment auf Kosten des andern in den Vordergrund gerückt wird." (Litt, Individuum und Gemeinschaft, S. 293).

C. Zwei Versuche einer Synthese durch „Gewaltenteilung".

Wenn die Einseitigkeiten und Übersteigerungen gegensätzlicher Auffassungen einmal offenbar geworden sind, kann der menschliche Geist bei einem einseitigen Anerkennen oder Verwerfen nicht stehen bleiben. Das relative Recht, das beide Anschauungen gerade aneinander und durcheinander enthüllen, verlangt nach einem Ausgleich, nach einer Synthese, in welcher beide sich als gleichberechtigte Momente einordnen lassen. Bemerkenswert sind nun in der Gegenwart zwei Versuche, die den oben herausgestellten Gegensatz durch eine Art „Gewaltenteilung" aufzuheben suchen, d. h. es wird in der Sphäre, in der die Erziehungsarbeit stattfinden soll, den ideellen Gehalten einerseits, der Lehrerpersönlichkeit andererseits ein besonderer „Bezirk" angewiesen, in welchem jedes dann seine eigentlichen erzieherischen Qualitäten zur höchsten Entfaltung bringen kann. Beide Versuche stimmen darin überein, daß die Abgrenzung der Betätigungsgebiete nach den Unterrichtsfächern der Schule vorgenommen wird. Inwieweit eine historische Abhängigkeit voneinander besteht, soll hier nicht untersucht werden. Uns interessiert vielmehr nur die Art der Abgrenzung und die Argumente, die für diese Abgrenzung ins Feld geführt werden. Der

eine Versuch stammt von Kerschensteiner und ist in seinem Buch „Die Seele des Erziehers ..." als Antithese zu Gaudigs Unterrichtstheorie entwickelt, die die Lehrerpersönlichkeit aus dem Bildungsgeschehen radikal ausschaltet. Bei ihm gestaltet sich die Abgrenzung folgendermaßen: „In den Unterrichtsgebieten der Geschichte, Literatur und Religion stehen und fallen die Erfolge mit der Lehrerpersönlichkeit, ganz im Gegensatz zu den Erfolgen in Natur und Mathematik, wo die Selbständigkeit des Erarbeitens der Begriffe, Lehrsätze und Gesetze auch bei trockenen Lehrern im Bereich der Schülerkräfte liegt. Gewiß, die Schöpfungen der Dichter, Maler und eine vollendete sprachliche Darstellung historischer Einheiten entzünden, auch ohne den Umweg über den Lehrer zu nehmen, die Gefühlserregungen der Kinder. Sie können es wenigstens unter gewissen Voraussetzungen tun. Sobald sie aber Unterrichtsgegenstand werden, dann beweisen alle Erfahrungen des Schullebens, daß ein vom Werterlebnis nicht erfaßter Lehrer alle Wirkungen historischer und religiöser Ereignisse und künstlerischer Werte bei aller Sachlichkeit seines Unterrichts restlos ertöten kann" (S. 113).

Den andern Versuch unternimmt Theodor Litt in seiner Untersuchung über „Lehrfach und Lehrerpersönlichkeit" (Möglichkeiten und Grenzen der Pädagogik, S. 105 ff.). In eigenartiger und tiefgründiger Weise führt er die Verschiedenheit der Wirkungsmöglichkeit von Bildungsgut und Lehrerpersönlichkeit auf die in den Bildungsgütern selbst liegende Rangordnung zurück. Er geht aus von der Rangordnung der Werte und den notwendig daraus folgenden Rangstufen der Güter, wie sie die Werttheorien der Gegenwart, namentlich die von Max Scheler vertretene, entwickelt haben. Demnach gibt es höhere und niedere Werte. An der Vorzugsstellung der höheren Werte nehmen sinngemäß auch die Bildungsgüter teil, in denen sich die höheren Werte verkörpern und an denen sie den zu bildenden Geistern fühlbar gemacht werden können. Litt untersucht nun „die Art der Zusammenhänge, die zwischen den fraglichen Werten und den Persönlichkeiten obwalten, die als Träger, Förderer, Künder solcher Werte wirken und wirken sollen". „Je höher nämlich einer dieser Werte in der Rangordnung steht, um so mehr ist sein fühlendes Erfassen an bestimmte Eigenschaften und Kräfte der Persönlichkeit gebunden." „Je höher der Wert, desto wesentlicher die individuelle Persönlichkeit des Bildners. Mit dem Emporsteigen im Stufenbau der Bildungsgüter steigt auch der proportionale Anteil der Persönlichkeit am Bildungsprozeß oder umgekehrt: es sinkt der Anteil, der der Sache rein an sich zukommt, die Bildungsgüter der unteren Stufe bestimmen aus sich heraus, kraft ihres eigenen sachlichen Inhalts, ihrer inneren Struktur mit mehr oder minder eindeutiger Notwendigkeit das Verfahren, durch das die in ihnen enthaltenen Bildungswerte verwirklicht werden." „Gerade diese Wirkung durch die Sache ist es, die es dem Lehrer erspart, ja auf weite Strecken hin verbietet, durch unmittelbare menschliche Einwirkungen erziehen zu wollen. Es sind die Stoffe, die der Persönlichkeit die Entfaltung ihrer Wertqualitäten gestatten, aber doch nicht die Persönlichkeit zur conditio sine qua non jeden Bildungserfolges machen." „Wie steht es aber im Bereich jener höheren und höchsten Bildungsgüter? Je höher wir im Bereich der Bildungsgüter steigen, desto schwerwiegender werden auch die Ansprüche an die Persönlichkeit des Erziehers. Wenn innerhalb der unteren Stufen (reine Wissensstoffe, Mathematik und

Fremdsprachen) die Sache bis zu einem gewissen Grade die Auswirkung des Bildungsprozesses gewährleistet, also die Person des Lehrers entlastet, so fällt nach oben hin in immer steigendem Maße die Leistungspflicht dem letzteren zu." „Es muß das erste sein, daß der Erzieher selbst das in diese Geistesschöpfung gebannte und eingeschlossene Leben in sich von neuem erweckt in Form einer Neugeburt." „Wo eine wahlverwandte Persönlichkeit den Unterrichtsstoff mit ihrem Feuer beseelt und durchglüht, wo empfängliche Seelen sich seinem Lebensgehalt öffnen, da werden wertvollste Bildungskräfte wirksam."

Anmerkung: Es ist kaum verständlich, wie Schneider in seinem Buch „Erzieher und Lehrer" zu der Behauptung kommen kann, bei Litt träte zu wenig in Erscheinung, „daß die Kulturgüter auch ganz ohne Zutun des Lehrers wirken können" (S. 181). Litt spricht von einem „Glück, ja geradezu von einem unermeßlichen Glück für unser Bildungsleben, daß es in Gestalt der sachgebundenen Bemühungen um eine zu bewältigende Gegenständlichkeit eine Arbeitssphäre besitzt, die es dem Lehrer erspart, ja auf weite Strecken hin verbietet, durch unmittelbar menschliche Einwirkung erziehen zu wollen".

Wir mußten diese beiden Versuche des Ausgleichs so ausführlich darstellen, weil sich aus ihnen Gesichtspunkte gewinnen lassen, die für die weitere Untersuchung wichtig werden und zum eigentlichen Kern unseres Themas hinführen. Wir fragen: Läßt sich auf die in den „ethischen Fächern" geleistete Tätigkeit des Erziehers der Ausdruck „Vermittlung" überhaupt noch sinngemäß anwenden? Ist der Erzieher wirklich nur als „Vermittler" dabei beteiligt? In dem Sinn, wie es Gaudig mit seiner „Beschaffung von Gelegenheit zur Betätigung" im Auge hat, sicherlich nicht. Die Seele des Erziehers ist in viel stärkerem Maße dabei beteiligt. Wo sie den Unterrichtsstoff „mit ihrem Feuer beseelt und durchglüht", kann von einer Vermittlung in gewöhnlichem Sinne nicht mehr gesprochen werden. Das kommt auch ganz deutlich dadurch zum Ausdruck, daß sich Theodor Litt angesichts dieser „Mehrbeteiligung" des Erziehers zu einer Neubestimmung der Erzieherfunktion veranlaßt sieht. Bestimmte er vorher, wohl aus der Perspektive der Pädagogik der Bescheidung heraus, die Funktion des Erziehers dahingehend, daß dieser die Bildungsgehalte der objektiven Kulturgüter in den Werdegang des jungen Menschen hineinzuleiten habe, so weist er ihm jetzt die Aufgabe zu: „die ewigen Gehalte im zeitgeborenen Werke zum Leuchten zu bringen" (Führen oder Wachsenlassen, S. 92). Bei der Durchseelung der Kulturgüter strömt ein Etwas in das Geschehen mit ein, dessen Ursprung wir nicht in den objektiven Gehalten, sondern in der Seele des Erziehers zu suchen haben, ein Etwas, das geeignet ist, die oben aufgezeigte „Leerstelle" wenigstens zu einem Teil „aufzufüllen" und dem ganzen Geschehen eine stärkere Nuance der Erfülltheit zu verleihen. Wir meinen hier die psychischen Phänomene der Begeisterung, der Empörung, Bewunderung oder des Abscheus u. ä., psychische Tatbestände, die wir durch den schon gelegentlich erwähnten Ausdruck „Stellungnahmen" kennzeichnen können.

II. Die Seele des Erziehers.

A. Stellungnahmen.

Wir würden den Rahmen unserer Aufgaben überschreiten, wollten wir eine eingehende Analyse der „Stellungnahmen" versuchen. Für die Kennzeichnung ihrer Funktion im pädagogischen Prozeß genügt eine kurze Charakterisierung der-

selben. Stellungnahmen sind psychische Tatbestände, über deren Charakter in der wissenschaftlichen Psychologie selbst keine einheitliche Auffassung herrscht. Schon ihre Benennung kann Bedenken erregen, sind doch selbst die Vertreter der phänomenologischen Schule nicht zu einer einheitlichen Bezeichnung gekommen. Während Scheler von „Kräften des teilnehmenden Gemütes" spricht, bezeichnet Alex. Pfänder diese Phänomene als Gesinnungen und definiert sie dann genauer als „zentrifugale Gefühlsströmungen" (Psychologie der Gesinnungen). Nicolai Hartmann und Dietrich von Hildebrand gebrauchen den auch von uns verwendeten Begriff „Stellungnahmen". Wesentlicher als seine Benennung ist für uns natürlich der psychische Tatbestand selber. Er soll im Anschluß an die eben genannten Forscher kurz charakterisiert werden. Wenn jemand abends bei Sonnenuntergang am Fenster steht, so hat er die mannigfaltigsten Wahrnehmungen: Wiesen und Felder, Häuser und Baumgruppen, seltsam geformte Wolkenbildungen, von der untergehenden Sonne in eigenartige Beleuchtung gerückt. Alle diese Wahrnehmungsinhalte sind ihm gegeben. Über ihn selbst wird weiter nichts ausgesagt, nur daß er diese Wahrnehmungen „hat". Erfüllt ihn bei diesem Anblick aber Entzücken oder Bewunderung, so ist das nicht ein „Haben", sondern eine Antwort darauf, ein Beitrag seiner Seele. „Die Stellungnahme gehört zu den spontanen Erlebnissen, denn Stellungnahme ist Stellungnahme zu einem Gegenstand. Bei der Stellungnahme (Freude, Empörung, Sehnsucht) handelt es sich also um eine Zutat, die ihrem Wesen nach immer als im Subjekt gelegene Antwort auf die Gegenstandswelt erlebt wird" (Dietrich von Hildebrand, Idee der sittlichen Handlung, S. 138). Eine ähnliche Charakterisierung der Stellungnahmen gibt Nicolai Hartmann: „Der Mensch ist in erster Linie praktisch, in zweiter theoretisch. Sein Schauen ist von vornherein Stellungnahme. Sein Teilhaben am Kommen und Gehen der Ereignisse ist Anteilnahme mit dem Gefühl, Interessiertheit, wertende Fühlung".

Zwei Momente müssen noch ins Bewußtsein gehoben werden, um keine falschen Vorstellungen über die Stellungnahmen aufkommen zu lassen. Blickt man etwa auf Freude, Begeisterung, Anerkennung, Empörung, Sehnsucht, Liebe, Wollen usw., so scheint es zunächst bedenklich, alle diese Phänomene unter einen Begriff bringen zu wollen. Aber alle diese Erlebnisse weisen trotz qualitativer Verschiedenheit ein gemeinsames Merkmal auf: „Es sind Stellungnahmen meines Ichs, gegenüber der Gegenstandswelt. Das Freudemoment usw. sind Gehalte, die auf der subjektiven Seite in das Erlebnis eingebettet sind". Zum anderen weist das Wort Stellungnahme im außerwissenschaftlichen Sprachgebrauch eine stark intellektuelle Färbung auf. Diese rationale Tönung des Wortes hat hier möglichst in den Hintergrund zu treten. Es sind „Kräfte des teilnehmenden Gemütes" oder nach einer bereits zitierten Stelle aus Nicolai Hartmanns „Ethik": es ist Teilnahme des Gefühls, Interessiertheit, wertende Fühlung. Durch diese aus den Tiefen seiner Seele emporsteigenden Gemütskräfte wird dem Erzieher ein Einfluß auf den Erziehungsvorgang zugesichert. Die „Durchseelung und Durchglühung" des Unterrichtsstoffes der ethischen Fächer ist der Beitrag der Person, ohne welchen die Bildungskräfte dieser Unterrichtsgebiete nur zufallsweise wirksam werden können. Durch seine Begeisterung und Hingabe an die Werte — wir können auch, um den Anschluß an eine heute geläufige Terminologie zu finden, kurz sagen, durch seine Werterfülltheit — erhebt sich der Erzieher selbst erst

auf die Höhe geistigen Menschentums, und nur durch sie gewinnt er die Möglichkeit, auf seine Zöglinge einzuwirken, in sie „den zündenden Funken" zu werfen. Wenn Kerschensteiner von den Lehrern der Geisteswissenschaften, der Kunst und Religion aussagt, sie müssen „Menschen des Gefühlstypus sein, Menschen, die jederzeit in der Tiefe ihres Herzens aufgewühlt werden, so oft sie das Amt ausüben, ihre Schüler in das Reich der Werte einzuführen", so meint er mit diesem Aufgewühltwerden des Herzens sicherlich eben diese stellungnehmenden Akte der Begeisterung, Bewunderung, Empörung, Hingabe der Liebe oder des Hasses. Auch sonst hat man die erzieherischen Potenzen dieser Grundkräfte der Seele erkannt. So sieht zum Beispiel Jonas Cohn in der Begeisterung „die Grundkraft alles erzieherischen Willens". Ebenso hebt Nicolai Hartmann die Bedeutung dieser psychischen Tatbestände für die Bildung der Persönlichkeit hervor, wenn er sagt: „Auch in der inneren Stellungnahme liegt ein Hochaktuelles, Verantwortungsvolles. Denn das eigene Wesen des Menschen steht und wächst mit ihr, und mit ihr schrumpft es ein." Mit den „Stellungnahmen" ist also zweifellos ein eminent wichtiger Faktor für den Bildungsvorgang aufgewiesen; trotzdem aber können uns die beiden oben skizzierten Versuche, einen Ausgleich der Gegensätze durch „Gewaltenteilung" herbeizuführen, nicht genügen. Es haftet ihnen eine gewisse Einseitigkeit an, durch die das Problem nur halb gelöst wird. Der Lehrer, der die Unterrichtsstoffe „durchseelt und durchglüht", zeigt sich uns als von einer ganz bestimmten Seite her in Anspruch genommen. Es sind die Kulturgüter, denen er gleichsam sein Gesicht zuwendet. Beide Versuche sehen den Erzieher also nur in seinem Verhältnis zu den Bildungsgütern, nicht aber in den Berührungen, die sich überall dort ergeben, wo Menschen zu irgendeinem Zwecke miteinander in Verbindung treten. Erziehung ist doch zuerst und vor allem eine personale Angelegenheit, d. h. es treten bestimmte Menschen in ein irgendwie geartetes Verhältnis zueinander. Bei Kerschensteiner wird an anderer Stelle seines Buches dieser interpersonale Zusammenhang ausführlich erörtert. Nach solchen Erörterungen dagegen sucht man bei Theodor Litt vergebens. Da von einem einfachen „Übersehen" dieser Zusammenhänge bei einem Forscher, der den zwischenmenschlichen Abhängigkeitsverhältnissen bis in die letzten Verzweigungen hinein nachgegangen ist, doch wohl nicht gesprochen werden darf, so müssen wir bei ihm nach Gründen suchen, welche die bewußte Außerachtlassung der interpersonalen Beziehungen beim pädagogischen Prozeß begreiflich erscheinen lassen. Für Litt ist es anscheinend so, wie Christoph Schrempf in seiner „Theorie des Geisteskampfes" ausführt: „Diene deiner Sache, ohne auf die Person zu sehen, so werden sich die persönlichen Verhältnisse von selbst regeln" (S. 49). Die soziologischen Zusammenhänge sind für Litt keineswegs erzieherisch belanglos; sie verstehen sich gleichsam von selbst. „Es steht dann in der Tat so, daß jedes zwischenmenschliche Verhältnis, welches nicht beim ‚Minimum des Verstehens' stehen bleibt, für die Beteiligten wesensbildende Bedeutung hat, daß überall da, wo auch nur ein wenig bewegte Menschlichkeit in den Vorgang einströmt, auch schon ein wesensgestaltendes Geschehen anzusetzen ist" (Individuum und Gemeinschaft, S. 185). Dabei ist der Ausdruck „wesensgestaltendes Geschehen" pädagogisch wertfrei gedacht. Es soll mit ihm lediglich gesagt werden, daß gewisse wesensformende Wirkungen ausgeübt werden; es wird aber nicht danach gefragt, ob diese Wirkungen, päd-

agogische Wirkungen, also Wirkungen im Sinne eines „Aufstiegs zu einem höheren Sein" darstellen. Pädagogisch gesehen ist es nicht unwesentlich, von welcher Art diese Einwirkungen sind. Der Strukturtheoretiker kann, ja muß sich mit der Feststellung der Tatsache begnügen, daß wesensformende Einwirkungen bei zwischenmenschlichen Berührungen überhaupt stattfinden. Im Rahmen kulturphilosophischer Erwägungen ist also Litt im Recht, wenn er Schelers pädagogische Wertung von Liebe und Haß abweist. Pädagogische Untersuchungen aber verlangen notwendig eine Erörterung der erzieherischen Bedeutung dieser interpersonalen Beziehungen. Wenn Litt meint, daß der Erzieher „den Zögling zu dem gleichen selbstlosen Aufgehen in der Sache veranlassen" soll, so kommt es eben ganz und gar auf das „Wie" dieser Veranlassung an. Nicht nur daß überhaupt veranlaßt wird, sondern wie dies geschieht, ist im pädagogischen Prozeß von entscheidender Bedeutung. Das Wie dieser Veranlassung ist nämlich wesentlich bestimmt durch die interpersonalen Abhängigkeitsverhältnisse, die es nun etwas genauer ins Auge zu fassen gilt.

B. Die soziale Verflechtung.

Unsere Untersuchung hat uns damit an einen Punkt geführt, an dem sich erziehungswissenschaftliche Erörterungen mit derjenigen Wissenschaft berühren, welche die zwischenmenschlichen Wirkungszusammenhänge zum Gegenstand ihres Forschens hat, nämlich mit der Soziologie, oder genauer mit der formalen Soziologie im Sinne Simmels.

Ein altes Pädagogenwort heißt: Der Mensch wird zum Menschen nur durch Erziehung. Stellt man daneben die These des namhaften Erziehungsphilosophen Ernst Krieck: „Erziehung ist jegliche Art Formung und Bildung des Menschen durch Wechselwirkung mit anderen Menschen", so könnte man auf dem Wege eines einfachen logischen Schlußverfahrens den Satz aufstellen: „Der Mensch wird zum Menschen nur durch jegliche Art Formung und Bildung auf Grund von Wechselwirkung mit anderen Menschen." Das ist nun genau dasselbe, was die moderne Soziologie aufgedeckt oder eigentlich wieder entdeckt hat: Der Mensch ist in seinem ganzen geistigen Sein und Werden durch seine Nebenmenschen mitbestimmt. Was der Mensch über sein animalisches Wesen hinaus ist, das ist er nicht auf Grund seiner Anlage, d. h. auf Grund von Eigenschaften und Funktionen, „die in sich und aus sich bereits so eindeutig charakterisiert und gerichtet sind, daß sie in ihrer Gesamtheit ihrem Träger ein völlig klares Relief, eine ganz bestimmte Gesamtverfassung geben". „Hier sind nicht Wesen, die, aus sich geworden und in sich bestehend, erst nachträglich eine Verbindung anknüpfen, sondern Wesen, die das, was sie sind, nur kraft solcher Verbundenheit und Abgestimmtheit ihres lebendigen Füreinander sind." „Die Anlage gewinnt erst in lebendiger Begegnung mit dem ‚Äußeren' ihre Bestimmtheit" (Litt, Individuum und Gemeinschaft, S. 207). Faßt man diese Zusammenhänge näher ins Auge, so kann man zwischen einer abstrakt logischen Abhängigkeit und einer solchen des konkreten Menschentums unterscheiden. Die Abhängigkeit in der logischen Sphäre wird jedem einleuchtend erscheinen, wenn er sich einmal klar vor Augen hält, welcher Teil von dem, was er an geistigen Inhalten in sich vorfindet, aus ihm selber stammt und welcher von außen in ihn hineingetragen ist. Erst durch Gedankenaustausch, durch Auseinandersetzung mit den Gedanken

anderer, kommt der Mensch zur Klärung seiner eigenen Meinung, zur Ordnung und zum Aufbau seines Ideengehalts. Das Wort „schöpferisch" ist, sofern es das „Ganz-aus-sich-selbst-produzieren", den göttlichen Anruf an das Nichts (Buber) bedeutet, so gut wie auf keinen Menschen anwendbar. Dies gilt sowohl für die naive Ansicht des einfachen Mannes, als auch für die umfassendsten Gedankensysteme unserer großen Denker. Bekennt doch selbst Kant, daß er erst durch Hume aus einem dogmatischen Schlummer geweckt worden sei. Wir können uns wohl ohne weitere Erörterung den Satz Litts zu eigen machen: „Ohne ein Zueinanderkommen auch kein Zusichselbstkommen". Diese Art Abhängigkeit, die logisch abstrakte also, ist aber in diesem Zusammenhang nicht oder wenigstens nicht in erster Linie gemeint. Nicht auf die befruchtende Wirkung und Auslösung, die der Gedankengehalt des einen auf den des anderen ausübt, kommt es an, sondern auf die erweckende Kraft, die vom konkreten Menschentum selbst ausströmt. Die bloße Gegenwart eines Menschen, sein Sichgeben und Verhalten, die Art seiner Bewegung, die Stimmung, die er von sich ausstrahlt, löst Kräfte in mir aus, bringt Wirkungen auf mich hervor, die ohne sein Zugegensein nicht aktualisiert worden wären. Das räumliche Beieinander bringt auch eine seelische „Abstimmung" aufeinander mit sich, sei es nun in Form von Liebe oder Haß, von Zuneigung oder Abneigung, Verehrung oder Verabscheuung, Achtung oder Verachtung, von Über-, Unter- oder Gleichordnung. Eine Bestätigung dieser Anschauung finden wir bei Nicolai Hartmann. Er schreibt über die soziale Wirkung des Reinen: „Hier erweist sich die Reinheit als eine eminent positiv schaffende Kraft im Leben. Nichts vielleicht wirkt so mächtig beeinflussend zum Guten, so überzeugend und zu innerst umwandelnd, als das bloße Dasein des Reinen" (Ethik S. 372).

Daß eine solche Abgestimmtheit in den meisten Fällen den Beteiligten nicht zum Bewußtsein kommt, ist kein Zeichen dafür, daß zwischen ihnen ein Zustand absoluter Gleichgültigkeit besteht. Es ist ja theoretisch möglich, daß ein Gedankenaustausch sich auf bloße sachliche Mitteilungen beschränkt, welche die Person als solche ganz aus dem Spiele lassen. „Es bedarf dazu, damit ein solcher noch möglich sei, nur jenen „Minimums des Verstehens", kraft dessen beide Teile der Gegenseite, gleichgültig gegen ihre personalen Qualitäten, nur das allgemeine Vermögen zuschreiben, Mitteilungen mit sachlichem Verständnis entgegenzunehmen" (Litt, Individuum und Gemeinschaft, S. 167). Erfahrungen der pädagogischen Praxis zeigen aber mit aller Deutlichkeit, daß das Fehlen jeglichen seelischen Rapports, der Zustand absoluter Gleichgültigkeit die Erziehungsarbeit nicht nur erschwert, sondern geradezu unmöglich macht. Wieviel an menschlicher Bewegtheit nötig ist, um dem Denken und Handeln der Beteiligten die zur erzieherischen Einwirkung erforderliche Tönung und Wärme zu geben, läßt sich nicht allgemein bestimmen. Es ist in jedem Einzelfall verschieden. Allgemein läßt sich vorläufig nur sagen: Bildet sich ein Kontakt, „so gewinnt dieser stärksten Einfluß auf die seelische Gestaltung des Kindes, und ihre Wirkungen, die von der Persönlichkeit ausstrahlen, erhöhen sich mit der Verengung des Kontaktes" (Hugo Schröder, Soziologie der Volksschulklasse, S. 23).

Ein Blick auf diese Personenzusammenhänge läßt ihre nahe Verwandtschaft mit den Stellungnahmen deutlich hervortreten. Es sind dieselben Kräfte des „teilnehmenden Gemütes", es sind „zentrifugale Gefühlsströmungen", die aber

den Erzieher jetzt nicht in seiner Wendung zu dem Kulturgut, sondern in seiner Berührung mit dem menschlichen Gegenüber, dem Zögling, zeigen. Es geht gleichsam ein doppelter Strahl seelischer Bewegung vom Erzieher aus: der eine Strahl „durchseelt und durchglüht" die Bildungsgüter, der andere stellt den seelischen Kontakt mit dem Zögling her. Daß dieses seelische Aufeinanderabgestimmtsein auch dort nicht ohne Belang ist, wo der Lehrer glaubt, nur durch „Beschaffung von Gelegenheit zur Betätigung" am Bildungsvorgang beteiligt zu sein, zeigen tausend Fälle des Unterrichts, wo viele Stunden freiwillig geopfert werden oder an einer unendlichen Zahl „reizvoller Stoffe" vorübergegangen wird, dem Lehrer „zu Liebe" oder „zum Trotz". Erst wenn diese seelische Wechseleinigung sich zum „pädagogischen Kontakt" (Paul Häberlin) verdichtet hat, wird sie in Gemeinschaft mit der „Durchseelung" der Bildungsgüter und den „in den Stoffen selbst liegenden Reizen" dazu beitragen, das Leben des jungen Menschen im Sinne eines Aufstiegs zu einem höheren Sein zu beeinflussen; erst dann aber wird auch jene oben angeführte „Leerstelle" endgültig verschwunden sein, und dem Geschehen das Gepräge voller Erfülltheit zukommen.

C. Die Fundierungsverhältnisse der sozialen Verflechtung.

Bevor versucht werden kann, einige Hauptcharakterisierungen des pädagogischen Kontaktes aus der gegenwärtigen Literatur darzustellen, muß noch den Fundierungsverhältnissen der interpersonalen Verflechtungen nachgegangen werden, da auch sie für die Gestaltung des erzieherischen Verhältnisses von Bedeutung sind. Ja, letzten Endes ist die „Möglichkeit" des Erziehers davon abhängig, inwieweit eine Umformung dieser Verbindungen durch eine irgendwie geartete Beeinflussung möglich ist.

1. Der seelische Automatismus.

Eine starke Stütze für die Auffassung vom geborenen Erzieher ist der seelische Automatismus, der bei den interpersonalen Wesenseinigungen sich deutlich bemerkbar macht. Diese Einigungen sind nämlich bei ihrem Entstehen und in ihrem Verlauf zum größten Teil der menschlichen Willkür entzogen. Die gefühlsmäßigen Einigungen, sei es nun in Form von Zu- oder Abneigung, von Vertrauen oder Mißtrauen, von Liebe oder Haß usw. „spinnen sich an", „wirken sich aus", d. h. sie entstehen, ohne daß es dazu eines auf sie gerichteten Wissens und Wollens der Beteiligten bedarf. „Mit dem Erlebnis des anderen beginnt auch schon die Bindung oder Abstoßung." (Schröder, Soziologie der Volksschulklasse, S. 23.) Die seelische Distanz wird gleichsam überbrückt, seelische Kräfte strömen herüber und hinüber, durchschlingen sich zu einem komplizierten Geflecht von Wirkungszusammenhängen, einem Geflecht, das meist im seelischen Untergrund kaum bemerkbar mitschwingt, manchmal aber durch gewaltige Erschütterungen den seelischen Lebensstrom aufwühlt, alle mühsam aufgebauten Bindungen und Ordnungen der Vernunft niederreißend. Nicht selten fehlt dabei jegliches Wissen um die Einigung; sie bleibt im seelischen Untergrund, ohne ins Bewußtsein der Beteiligten zu treten. Wir haben dann das Phänomen des „Zusammenwachsens". „Von einem bewußten Gleich-, Über- oder Unterordnungsgefühl ist nichts vorhanden, wenn auch das Objekt in Über-, Unter- oder Gleich-

ordnung zum Einigungsobjekt ruhen mag" (Gerda Walther, Ontologie der sozialen Gemeinschaft, S. 38). Oswald Kroh spricht vom jugendpsychologischen Standpunkt aus von einer „ursprünglichen Affinität", die den frühkindlichen Sympathiekundgebungen zugrunde zu liegen scheint. Damit ist wohl die eben skizzierte automatische Wechseleinigung gemeint. „Sonst wäre es nicht begreifbar, daß Kinder schon im ersten Vierteljahr ihres Lebens auch unter ihren neuen „Bekanntschaften" eine sympathetische Selektion treiben" (Psychologie des Grundschulkindes, S. 140). Diese ursprüngliche „Affinität" hat auch Christoph Schrempf im Auge, wenn er in seiner „Theorie des Geisteskampfes" schreibt: „Aber es sind doch zwischen den Geisteskämpfern, sie mögen sich auffassen wie sie wollen, ganz von selbst auch Kräfte natürlicher Anziehung wirksam".

2. Das „Wissen um".

Doch ist der Mensch nicht ausschließlich dem seelischen Automatismus ausgeliefert. Wohl kann Liebe, Haß usw. nicht „gemacht", aber sie können „begünstigt, gepflegt, geformt und gehemmt" werden. Fundierend und modifizierend wirkt hier eine ganz andere Sphäre der Seele, nämlich das „Wissen". Es ist für Entstehen und Formung sympathetischer Regungen nicht gleichgültig, was ich über den Gegenstand „weiß". Dieses „Wissen um" kann Gesinnungsregungen fundieren oder zum mindesten in ihrem Verlauf beeinflussen. So sagt z. B. A. Pfänder: „Sind auch die aktuellen Gesinnungsregungen von dem bloßen Meinen über Sein, Wert und Sollen verschieden, so ist doch nicht zu leugnen, daß von der Meinung, die man im gegebenen Moment über die Existenz, die Beschaffenheit, den Wert des Gegenstandes und über die Forderungen, die an ihn zu stellen sind, hat, wesentlich abhängt, welche Gesinnungsregungen in bezug auf diesen Gegenstand entstehen" (Psychologie der Gesinnungen, S. 544). Weiß man z. B. das Gegenüber „naturbedingt", d. h. weiß man, daß es bestimmten Gesetzen gemäß auf Einwirkungen reagiert, daß man es also bei Kenntnis dieser Gesetzmäßigkeit beeinflussen kann, so entsteht diesem Gegenstand gegenüber ein Gefühl der Überordnung; ich kann es zum Objekt meines Handelns machen; was aus ihm wird, hängt ganz und gar von meinen Einwirkungen ab, die genaue Kenntnis der in ihm wirkenden Gesetze erlaubt mir ja die Vorausberechnung des zu erzielenden Effektes. Ähnliche Grundanschauungen beherrschen z. B. die stark positivistisch gefärbte Pädagogik von Maria Montessori. Die Schule ist nach ihr eine „Art wissenschaftliches Laboratorium für das psychologische Studium des Menschen". Dem Lehrer wird die wissenschaftliche Funktion eines „Präparators" zugewiesen. Die Schule stellt nach dieser Auffassung also einen rein wissenschaftlichen Zusammenhang dar. Das personale Verhältnis Erzieher-Zögling verharrt in der kühlen Atmosphäre der Subjekt-Objekt-Beziehung, ein Verhältnis, dem alle Innerlichkeit und Intimität, alle Vertraulichkeit und Herzlichkeit abgeht. Ein gewisses Maß von seelischer Wärme ist aber eine notwendige Bedingung für das Zustandekommen pädagogischer Wirkungen; denn: „Die Wärme weckt jene frische Freudigkeit, Heiterkeit, Helligkeit, in der am besten eine junge Seele wächst". (Jonas Cohn, Geist der Erziehung, S. 221.)

Ganz anders gestaltet sich das Verhältnis, wenn man vom Gegenüber weiß, daß es nicht ein „Komplex von Naturgesetzen", sondern eine sittlich freie Persönlichkeit ist. Einer Person gegenüber, die sich selbst bestimmen und sich frei

an das Gute binden kann, die fremde Einflüsse nur gemäß den eigenen Einsichten dulden braucht, kommt es niemals zu dem Überlegenheitsgefühl, das der Subjekt-Objekt-Beziehung ihren eigentümlichen Charakter gibt. Die Personen wissen sich hier völlig gleichgeordnet. Das soziale Verhältnis ist dann „eine gleichgewichtige Zweieinigkeit, in der sich beide Glieder gleich umfänglich und gleichgewichtig gegenüberstehen" (Pfänder, Zur Psych. d. Gesinnungen, S. 377).

Eine weitere Form der interpersonalen Gefühlsverbindung ergibt sich aus der Dreiteilung der Ordnungsstellungen. Neben die Über- und Gleichordnung tritt als dritte Möglichkeit die Unterordnung. Wo man das Gegenüber sich überlegen weiß, wo man in ihm etwas Höheres ahnt, Möglichkeiten zu einem höheren Sein, als man selbst es darzustellen vermag, da fühlt man sich ihm im Innersten untergeordnet.

3. Die Erfahrung der Gegenseite.

Neben den seelischen Automatismus und das „Wissen um" tritt als dritter fundierender Faktor die „Erfahrung der Gegenseite". Unter Erfahrung sind hier Erlebnisse gemeint, welche, oft kaum bemerkt, oft aber auch den ganzen Seelengrund aufwühlend, den interpersonalen Zusammenhang in bestimmter Weise gestalten oder umformen. Martin Buber bezeichnet sie als „Umfassungserlebnisse" und schildert sie folgendermaßen: „Der Mensch, dessen Beruf es ist, auf das Sein bestimmter Wesen einzuwirken, muß immer wieder eben dieses sein Tun ... von der Gegenseite erfahren. Er muß, ohne daß die Handlung seiner Seele irgend geschwächt würde, zugleich drüben sein, an der Fläche jener anderen Seele, die sie empfängt; und nicht etwa einer begrifflichen, konstruierten, sondern je und je der ganz konkreten dieses einzelnen und einzigen Wesens, das ihm gegenüber lebt, das zusammen mit ihm in der gemeinsamen Situation, des „Erziehens" und „Erzogenwerdens", die ja eine ist, nur eben an deren anderem Ende steht. Es genügt nicht, daß er sich die Individualität des Kindes vorstelle; es genügt aber auch nicht, daß er es unmittelbar als eine geistige Person erfahre und sodann anerkenne; erst wenn er von drüben aus sich selber auffängt und verspürt, „wie das tut", wie das diesem anderen Menschen tut, erkennt er die reale Grenze, tauft er in der Wirklichkeit seine Willkür zum Willen. Er ist unter allen der eine, dem die Umfassung aus einem bestürzenden und erbauenden Ereignis zur Atmosphäre werden darf und soll" (Rede über das Erzieherische, S. 41).

Ein weiteres fundierendes Element wird an späterer Stelle noch in den Kreis der Betrachtung gezogen werden.

D. Der erzieherische Kontakt im pädagogischen Denken der Gegenwart.

Diese kurze, keineswegs vollständige Charakterisierung der Fundierungsverhältnisse der interpersonalen Wechseleinigung zeigt uns, daß die sozialen Stellungnahmen keine einfachen, leicht überschaubaren, sondern sehr komplizierte interpersonale Wirkungszusammenhänge darstellen, bei denen die einzelnen Schichten der Seele verschieden stark beteiligt sein können. Jeder Erzieher wird bestrebt sein, einen Kontakt mit den Schülern zu gewinnen, der die von ihm beabsichtigte Beeinflussung am besten gewährleistet. Das pädagogische Denken

der Gegenwart hat die erzieherische Bedeutung der zwischenmenschlichen Wirkungszusammenhänge klar erkannt, und es ist bemüht, teils mit experimenteller, teils mit historischer Methode, teils auch auf dem Wege phänomenologischer Wesensanalyse die Grundkonstituentien des pädagogischen Kontaktes aufzuweisen. Die Ergebnisse dieser pädagogischen Denkbemühungen sind nun allerdings nicht gerade ermutigend. Eine kurze Orientierung innerhalb der pädagogischen Literatur zeigt ein Vielerlei von nicht vereinbaren, zum Teil im schärfsten Widerspruch stehenden Auffassungen. Wir beschränken uns bei der Einzeldarstellung auf die Wiedergabe einiger besonders bedeutsamer Formulierungen, bei denen der Gegensatz in seiner vollen Schärfe und Zuspitzung hervortritt.

Scheler führt in seinem Buch „Wesen und Formen der Sympathie" aus: „Es wird gesagt: Liebe sei die Haltung, in der wir immer neue und höhere Werte an unserem Gegenstand gleichsam aufsuchen. Ein solches Bessermachenwollen (Streben nach Werterhöhung des geliebten Gegenstandes) setzt 1. eine pädagogische Einstellung, die aktuelle Liebe sofort und notwendig verschwinden macht, 2. ist hier eine Scheidung vollzogen zwischen dem, was der betreffende Mensch schon ist und was er noch nicht ist und eben bloß werden „soll". Aber gerade gegen diese Scheidung ist die Liebe indifferent. Eben diese Scheidung ist es, die durchaus nicht bei der Liebe vorliegt. Darf man also Liebe erwarten, und findet den erzieherischen Gestus, ein „du sollst", so ist Trotz und verletzter Stolz die Folge. Ich setze hinzu, daß überhaupt ein Verändernwollen des geliebten Gegenstandes gar nicht in der Liebe als solcher liegt" (S. 181 ff.).

In ganz ähnlichen Gedankengängen weist Jaspers in seiner „Psychologie der Weltanschauung" die Identität von Liebe und pädagogischem Kontakt zurück. „Das Verstehen des Andern steht in Beziehung zu Verhaltungsweisen, die nicht Liebe sind, wenn sie auch oft sich so geben: das Erziehen. Als Erzieher übersehe ich die Situation und Seele des Andern, bin ich der Überlegene, habe ich Macht, stehe ich nicht gleich auf gleich, bin ich nicht offen auf Gegenseitigkeit, habe Pläne, die ich dem, auf den sie sich richten, so nicht sage. Das liebende Verstehen hat als ein Element das Hinaufsteigern des Wertes auf beiden Seiten, aber das Mittel ist nicht die Erziehung, deren Anwendung die Liebe sofort stört ... Wer sich erzogen fühlt, fühlt sich um die eigene Liebe betrogen."

Lassen wir nun die Gegenseite zu Worte kommen:

Kerschensteiners Erzieherdefinition enthält zwar das Wort „Liebe" nicht. Er spricht nur von einer „reinen Neigung zum werdenden, unmündigen Menschen als einem eigenartigen zukünftigen Träger zeitloser Werte". Wenn aber in derselben Definition im Anschluß an Sprangers „Lebensformen" der Erzieher dem sozialen Typ eingeordnet wird, so ist damit implicite Liebe mitgesetzt, denn „im sozialen Menschen ist das beherrschende Gesetz seines Lebens die reine Liebe zum Menschen" (Die Seele des Erziehers, S. 24). Auch in den übrigen Ausführungen Kerschensteiners finden sich immer wieder Formulierungen, die in der Liebe den Grundzug allen wahren Erziehertums sehen. „Aber alle diese Seiten bestimmen nicht das Wesen der Erzieherseele. Dieses Wesen liegt allein in der Liebe zum Menschen. Wer nicht in Liebe für einen anderen

leben kann, der ist von vornherein zum Erzieher verdorben." Den höchsten Ausdruck findet diese Ansicht in dem beinahe dämonischen Ausruf: „Nein, am Anfang, in der Mitte, am Ende steht das Herz, die Liebe, die Leidenschaft, der pädagogische Eros."

Eng mit Kerschensteiner berührt sich Paul Häberlin. „Die Unterlage dieses Kontaktes ist die ethische Sympathie zwischen beiden Beteiligten. Die ethische Sympathie, die pädagogische Liebe, ist vom Erzieher aus das lebendige und persönlich gewendete Interesse an der Herausarbeitung des ideellen Individuums im Zögling, die Liebe zu ihm „wie er sein soll". Diese Liebe sieht durch die Schale der bloßen Wirklichkeit hindurch überall im armseligsten Zögling das Überwirkliche, seine Idee. Er liebt nicht das Material, den Zögling als solchen — das wäre sentimentale Liebe —, da er die Idee des Zöglings liebt, so fällt auch ein Strahl dieser Liebe auf das bißchen Wirklichkeit" (Wege und Irrwege der Erziehung, S. 81 f.).

Einen starken Gegensatz zu Häberlins Anschauungen enthalten die Ausführungen von Jonas Cohn, welcher, im Gegensatz zu Scheler, den pädagogischen Kontakt mit Liebe identifiziert, in seinen Begriff von pädagogischer Liebe aber ein Moment hereinnimmt, das Häberlin gerade ausschließen zu müssen glaubt. „Es ergibt sich dann aus dem Vorhergesagten, daß der Erzieher dreier Grundeigenschaften bedarf: Der Selbstbeherrschung, der Liebe zur Jugend und der Fähigkeit, sich mitzuteilen. Liebe zur Jugend geht entweder auf ihre unmittelbare Erscheinung (ihre Frische, Lebendigkeit, Ursprünglichkeit) oder auf das, was in ihr als Versprechen ruht, auf ihr Verhältnis zum objektiv Wertvollen. Da die Frische der Jugend und ihre Aussichten auf eine zukünftige Gestaltung eng zusammenhängen, können auch diese beiden Seiten der Liebe sich vereinigen. Und sie sollen es auch, denn wenn die Liebe zur Gegenwart der Jugend fehlt, dann wird ein ehrgeiziges Zukunftsstreben den heiteren Tag des Kindes trüben, wenn aber die Aussicht auf die Zukunft verschlossen bleibt, dann wird Liebe in schlaffe Sentimentalität ermatten, die das Kindliche seinem eigenen Wesen zuwider erhalten will" (Geist der Erziehung, S. 217).

Hier wird auf ein Moment hingewiesen, das, einmal in den Gesichtskreis des pädagogischen Denkens getreten, Ursache einer weiteren Scheidung der Geister wird. Es ist der „Eros", jene eigentümliche, seit Jahrtausenden in verklärtem Lichte erscheinende Kraft der Seele, die auch in der Gegenwart das pädagogische Denken immer wieder beschäftigt. Die Versuche, im pädagogischen Kontakt eine erotische Komponente aufzuweisen, führten zu einem weiteren Auseinandertreten der Meinungen. Als Vertreter dieser gegensätzlichen Auffassungen seien hier Rudolf Lehmann und Martin Buber angeführt. Jener schreibt: „Alle Vorteile hat der liebende Erzieher — oder besagt der Ausdruck dasselbe und darf man aussprechen, daß der wahre Erzieher immer ein Liebender ist und der wahre Erotiker immer ein Erzieher?" „Der erotische Affekt wäre dann das Merkmal, das den erzieherischen Bildner vom bloßen Lehrer trennt" (Doppeltes Ziel der Erziehung, S. 173). Lehmann setzt also Liebe und Eros als sachlich identisch und erklärt die erotische Beziehung schlechtweg als erzieherisches Grundverhältnis.

Die gegensätzliche Ansicht bringt Martin Buber zum Ausdruck, wenn er schreibt: „Ganz verklärungswidrig haben wir einzusehen, daß Eros — nämlich

nicht „Liebe", sondern eben er, der männliche, herrliche Eros — was immer sonst ihm zugehören mag, eines notwendig einschließt: Menschen genießen wollen. Und daß das Erzieherische, die sonder Essenz dieses Namens, die aus keinem andern zusammengesetzt ist, eben dies ausschließt. Wie übermächtig auch ein Erzieher vom Eros heimgesucht und begeistert wird — gehorcht er ihm auch noch, wenn er erzieht, dann erstickt er das Gewächs seiner Gnaden. Eines von zweien: entweder er nimmt die Tragödie der Person auf sich und bringt das tägliche Ganzopfer, oder das Feuer fährt in sein Werk und vernichtet es. Eros ist Wahl, Wahl aus Neigung. Erziehertum ist eben dies nicht. Der in Eros Liebende kürt den Geliebten, der Erzieher, der heutige Erzieher findet den Zögling vor. Ich sehe von dieser unerotischen Situation aus die Größe des modernen Erziehers am deutlichsten, wo er Lehrer ist. Da sieht er sie in den Bänken hocken, wahllos durcheinander gewürfelt, mißratene und wohlbeschaffene Gestalten, tierische Gesichter, nichtige und edle — wahllos durcheinander: wie die Gegenwart der Schöpfung; sein Blick, der Blick des Erziehers nimmt sie alle an und nimmt sie auf. Das ist gewiß kein Nachfahre der Griechengötter, die sich ihre Lieblinge raubten."

Angesichts einer solchen Divergenz der Meinungen, wie sie z. B. in der Kontroverse zwischen Scheler und Jonas Cohn zum Ausdruck kommt, ist eine „babylonische Sprachverwirrung" in der gewöhnlichen pädagogischen Tagesliteratur nicht weiter verwunderlich.

Welchen Grund mag es wohl haben, daß die Meinungen zu solcher Gegensätzlichkeit auseinandertreten konnten? Sollte auf der einen Seite eine solche Verkennung der Tatsachen vorliegen, daß es zu einem solchen Kontrast der Auffassungen überhaupt kommen konnte?

Es fehlt nicht an Erklärungsversuchen für diese „pathologische Verwirrung der Geister". Kerschensteiner („Die Seele des Erziehers", Seite 42) u. Litt („Führen oder Wachsenlassen", Seite 41) führen sie auf die Vielgestaltigkeit der seelischen Wirklichkeit zurück, während Simmel die Ursache dafür vor allem in unserer Spracharmut oder vielmehr in der Armut unserer Sprache an bezeichnenden Ausdrücken für diese mannigfaltigen Nuancierungen der seelischen Wirklichkeit sieht (Problem der Geschichtsphilosophie, Seite 17). Wenn man es zudem noch mit Litt unternimmt, das in den oben angeführten Beispielen so schmerzlich fühlbar gewordene, soviel Not und Zwietracht verursachende „Einander-nicht-verstehen" oder „Einander-mißverstehen" in eine Metaphysik des Geistes einzubauen, dann verlieren allerdings die oben zutage getretenen Gegensätzlichkeiten den Charakter einer babylonischen Sprachverwirrung, ja sie werden unter den verklärenden Schimmer einer geheimnisvollen Notwendigkeit gerückt. (Siehe Individuum und Gemeinschaft, S. 174 ff.). Ob der pädagogische Theoretiker einer solchen Metaphysik seine Zustimmung gibt oder nicht, auf jeden Fall steht er vor einer schwierigen Alternative. Entweder er nimmt solche im außerpädagogischen Sprachgebrauch schon durch Vieldeutigkeit schwer belasteten Begriffe in seinen Sprachschatz mit auf und vergrößert damit die Gefahr einer die Pädagogik sowieso schon überaus stark bedrohenden Sprachverwirrung um ein Bedeutendes, oder aber er verzichtet ganz auf sie und versucht durch sorgfältige Analysen eine von solchen Mängeln befreite pädagogische Terminologie zu schaffen. Wenn auch die sprachlichen Ausdrucksmittel keine vollkommen

deckende Wiedergabe der lebendigen seelischen Wirklichkeit gestatten, so muß die pädagogische Theorie doch versuchen, durch sorgfältige Unterscheidungen der Sprachs- und Begriffschaotik endgültig Herr zu werden. Glaubt man bei der Kennzeichnung des pädagogischen Kontaktes auf Begriffe wie Liebe, Eros usw. nicht verzichten zu können, so gilt es, wie Buber richtig bemerkt, ganz verklärungswidrig und ganz ohne Verbeugung vor dem ehrwürdigen Alter solcher Begriffe zu untersuchen, ob durch sie der wirkliche Sachverhalt nicht nur nicht geklärt, sondern geradezu verschleiert oder verfälscht wird. Wir sind der Überzeugung, daß in den oben angeführten Einzeldarstellungen wertvolle Ansätze zu einer sorgfältigen Herausarbeitung eines pädagogischen Begriffsschatzes enthalten sind. Diese Ansätze jetzt im einzelnen herauszustellen, würde uns aber von unserem eigentlichen Thema abführen und muß deshalb einer besonderen Untersuchung vorbehalten bleiben. (Schluß folgt.)

★ ★

Kleine Beiträge und Mitteilungen.

Wohnung und Schulzensuren bei Volksschulkindern.

Aus seinen milieupädagogischen Untersuchungen veröffentlicht Prof. Dr. Adolf Busemann in der Zeitschrift für Kinderforschung (XXXIX. Bd. 1. Heft) eine Studie, die einen Beitrag zu der Frage gibt, in welchem Grade die geistige Leistungsfähigkeit der Kinder von der Gunst oder Ungunst der Wohnung abhängt. Die umfangreichen statistischen Erhebungen, die im Seminar des Verfassers durchgeführt wurden, stammen aus Breslau, einer Großstadt, in der wie in keiner anderen des Deutschen Reiches die breiten Massen unter Wohnungselend leiden: 37,9 % aller Wohnungen befinden sich in Mietskasernen; die Wohnhäuser sind zu 52,5 % fünf- und mehrstöckig; auf eine Wohnung fallen durchschnittlich 3,66, auf die Einzimmerwohnung 3,18 Personen.

Die Ergebnisse seiner Untersuchung faßt Busemann in folgenden Sätzen zusammen: An fast 700 Volksschulkindern in Breslau wurde ermittelt, daß durchschnittlich die Zensuren mit den Wohnverhältnissen positiv korrelieren, stärker in der unterdurchschnittlichen als in der überdurchschnittlichen Lage. Vergrößerung der Wohnung (Zimmerzahl) kompensiert dabei nicht, wie man annehmen sollte, eine entsprechende Steigerung der Bewohnerzahl. Gegen die Benutzung des „Zimmer"- oder „Wohnungsanteilwertes" (Zahl der Räume dividiert durch Zahl der Personen) als Milieuindex sprechen darum starke Bedenken. — Setzt man jedoch die Anwendbarkeit des Wohnungsteilwertes voraus, so stellen sich rund 40 % der Kinder als durch ungünstiges Wohnmilieu in den Schulleistungen geschädigt heraus; vergleicht man die Kinder nach Größe der Wohnung und Anzahl der Bewohner, so erhöht sich dieser Wert noch beträchtlich.

★

Nachrichten.

1. In der Zeit vom 29. Juli bis 12. August 1932 findet in Nizza die 6. Weltkonferenz des Weltbundes für Erneuerung der Erziehung statt. Präsident der Tagung ist Prof. Paul Langevin vom Collège de France, Vizepräsident Staatsminister a. D. Prof. Dr. H. C. Becker. Auf deutscher Seite sind an der Vorbereitung der Konferenz beteiligt: Frau Ministerialrat Dr. Gertrud Bäumer, Ministerialrat Heinrich Becker, Prof. Dr. Aloys Fischer, Dr. Martha Muchow, Schulrat Ernst Müller, Prof. Dr. Herman Nohl, Dr. Elisabeth Rotten,

Berufsschullehrerin Frau Martha Schmidt, Prof. Dr. Friedrich Schneider, Pater Schröteler S. J., Ministerialrat Prof. Dr. R. Ulich, Oberstudiendirektor Prof. Dr. H. Weinstock, Akademiedirektor Prof. Dr. E. Weniger, Volksschullehrer Otto Wommelsdorff. Es wird mit der Teilnahme einer großen Anzahl bekannter Pädagogen aus allen Ländern mit Einschluß von Rußland, Indien, China und Japan gerechnet.

Das Gesamtthema der Konferenz „Der soziale Wandel und die Erziehung" wird nach zwei Richtungen erörtert werden: 1. Wie kann die Erziehung den neuen Anforderungen gerecht werden, die der gegenwärtige schnelle Gestaltwandel der Gesellschaft an sie stellt? 2. Was kann die Erziehung zur Erneuerung der Gesellschaft beitragen?

An Vorträgen und Aussprachen sind vorgesehen: Der soziale Faktor in der Erziehung; Allgemeinbildung und Berufsbildung; Die pädagogischen Probleme einzelner Bevölkerungsgruppen und Volksschichten; Die Familie; Freizeiterziehung; Lehrerbildung; Zusammenarbeit in übernationalem Geist; nationale Erziehung und internationale Gemeinschaft; Rassenfrage und Zweisprachigkeit (Minoritätenproblem).

Vorträge über Fortschritte innerhalb der nationalen Unterrichtssysteme: Kurse (mit besonderer Einschreibegebühr): a) Moderne Psychologie und Erziehung: 1. Kinderpsychologie, 2. Lehrer- und Elternpsychologie, 3. Sexuelle Erziehung, 4. Selbstverwaltung in der Schule. b) Die Umgestaltung des Lehrplans. c) Neue Methoden: 1. Decroly-Methode, 2. Projekt-Methode, 3. Einzelmethoden für Kinder und Jugendliche. d) Kunsterziehung: 1. Dichtung, 2. Dramatik, 3. Musik, 4. Rhythmik, 5. Sprecherziehung.

Die Schularbeit Frankreichs soll in einer umfassenden Ausstellung dargestellt werden; auch wird eine internationale Ausstellung mit Abteilungen aus vielen Ländern veranstaltet und ein internationaler Büchertisch mit pädagogischer Literatur aus allen Ländern eingerichtet.

2. Ein Testheft zur Auslese der Minderbegabten für die Sonderklassen oder für Sitzenbleiber hat das Institut für experimentelle Pädagogik und Psychologie in den letzten beiden Jahren erprobt und im 19. Band, I. Teil seiner Pädagogisch-Psychologischen Arbeiten herausgegeben. Die Vorversuche wurden zweimal an je 1000 Kindern vornehmlich des 2., 3. und 4. Grundschuljahres angestellt. Es enthält auf 16 Seiten 8 Tests, die so ausgewählt sind, daß sie alle wichtigen, zum erfolgreichen Fortschreiten in der Schule nötigen Fähigkeiten festzustellen gestatten: so das sprachlich-logische Denken, das Bildergedächtnis, die vergleichende Beobachtung, die Zahlbildauffassung, das Zahlengedächtnis, die Konzentrationsfähigkeit, die konstruktive Kombination und das Arbeitstempo. Die Prüfungen erfordern keine Einzeluntersuchungen, sondern sind so gedacht, daß ein Lehrer seine ganze Klasse oder die in einer Schule zusammenkommenden Anwärter für die Sonderklassen gemeinsam untersuchen kann. Die genauen Anweisungen, die Bewertungsgrundlagen (Normal- und Durchschnittszahlen) und die Ergebnisse der Vorversuche enthält der oben angegebene Band 19, I. Teil, ebenso auch einen Bericht: Anwendung des Testheftes bei jugendlichen Schwachbegabten und Hilfsschülern. Jedem Lehrer ist es bei gewissenhafter Befolgung der Anweisungen möglich, einwandfreie Ergebnisse zu erzielen und dadurch die Auswahl für die Sonderklassen möglichst objektiv zu gestalten. Der Preis für das Testheft beträgt für das Stück 20 Pfg., für Institutsmitglieder 15 Pfg. Der Preis für den Band 19, I. Teil der Pädagogisch-Psychologischen Arbeiten beträgt 2 M., für Institutsmitglieder 1,50 M., und Porto. Das Testheft schließt gewissermaßen an die vom Institut herausgegebene Testserie zur Untersuchung der Schulneulinge an und kann auch zur Auswahl der Gutbegabten dienen.

3. Ein Verzeichnis über die Akademischen Ferienkurse in Europa 1932 ist vom Völkerinstitut für geistige Zusammenarbeit aufgestellt worden. Es kann zum Preise von M. 1,— durch die Verlagsbuchhandlung von Alfred Lorenz in Leipzig bezogen werden.

* *
*

Das Erzieherproblem in der Pädagogik der Gegenwart.

Eine kritische Untersuchung.

(Schluß.)

Von Wilhelm Faßnacht.

III. Die erzieherische Haltung.

Es ist nicht unsere Absicht, jede mögliche soziale Verbindungsweise auf ihren pädagogischen Wert zu prüfen, vielmehr wollen wir versuchen, uns die ganze vielgestaltige Dynamik von Wärme und Kühle, Hingabe und Zurückhaltung, Vertrautheit und Distanz, wie sie in der pädagogischen Situation in Wirksamkeit treten darf und soll, als Ganzes zum Verständnis zu bringen. Die hier zu erforschende Wirklichkeit bildet ein Gefüge von Elementen und Faktoren, die sich nur in dem Zusammenhang, der alle Elemente verknüpft, bestimmen lassen. Es läßt sich kein Moment am Ganzen ins Licht rücken, ohne zugleich das Ganze als solches gleichsam im Hintergrund aufleuchten zu lassen. Gleichsam als Projektionsfläche bietet sich uns das Äußere des Erziehers dar. Als „Abnahmestation" (N. Hartmann) und „Ausdrucksfeld" (Scheler) spielt es in der interpersonalen Kräftedynamik eine ganz besondere Rolle. Es ist das Problem der erzieherischen Haltung, das hiermit vor unser Auge tritt und dem sich unsere Betrachtung nunmehr zuwendet.

A. Begriffliche Abgrenzung.

Es bedarf zuerst einer genauen Definition dessen, was hier unter „erzieherischer Haltung" verstanden werden soll. Der Begriff „Haltung" ist zunächst psycho-physisch neutral, d. h. er läßt sich sinnvoll sowohl in der psychischen als auch in der physischen Sphäre verwenden. Haltung kann also einmal bedeuten: „Seelen- oder Geisteshaltung". Darunter versteht man dann eine geistige Einstellung, bei der die Gesamtheit der seelischen Prozesse nach einer bestimmten Richtung hin tendiert. Das ganze Denken, Fühlen und Wollen der Menschen wird gleichsam durch eine immanente Gesetzlichkeit in bestimmter Weise determiniert. Wo die Determination stark ausgeprägt in Erscheinung tritt, haftet dem gesamten Verhalten der betreffenden Menschen etwas Triebhaftes an. Auch in der Pädagogik wird der Begiff „Haltung" in diesem Sinne gebraucht; es wird dann von einer Geisteshaltung des Erziehers gesprochen. Als gleichbedeutend werden öfters auch die Ausdrücke „pädagogische Gesinnung oder pädagogische Einstellung" verwendet. Kerschensteiner z. B. versteht unter („pädagogischer) Gesinnung" eine dauernde Seelenverfassung, die uns nötigt, dem Werte, dem sie entspricht, zu dienen und ebenso den Gütern, die mit dem Werte behaftet sind. In der vorliegenden Untersuchung soll der Begriff „Haltung" nicht in diesem Sinne gebraucht werden, sondern „Haltung" hat hier den ganz schlichten Sinn von äußerer Haltung und bedeutet soviel wie Gesamtheit der Ausdrucksbewe-

gungen, also Ausdruckshaltung. Mit dieser Einschränkung scheint eine unberechtigte Scheidung von „innen" und „außen" vollzogen, dem letzteren sogar eine bevorzugte Stellung zugewiesen. Das Leibgeschehen ist für uns nicht ein Komplex physischer Vorgänge, sondern eine „Äußerungsform der Person". Der Leib ist das „Ausdrucksfeld", in dem die Gesamtheit der persönlichen Wesenszüge in Erscheinung tritt. „Es gibt keinen leiblichen Vorgang, Zustand und Bestandteil, dem nicht irgendwelcher Ausdruckswert zukäme, d. h. in dem nicht irgendein Einzelstrahl des persönlichen Wesens in Erscheinung träte" (William Stern). Was uns also hier an den Körpervorgängen interessiert, das sind nicht die physikalischen Prozesse, sondern es ist ihr physiognomischer Gehalt, ihre Belebtheit und Beseeltheit, durch die sie eine ganz besondere Stellung im personalen und interpersonalen Funktionsgebiete einnehmen.

B. Zur Philosophie des Ausdrucks.

Untersuchungen über die Bedeutung der Ausdrucksbewegung, wie sie in den philosophischen Arbeiten von Litt, Scheler, Stern und Hönigswald enthalten sind, zeigen in überzeugender Weise, wie „das ausdrückende Tun des Ichs in eigentümlicher Weise zwei Richtungen des Wirkens in sich vereinigt".

1. Die Voll-Endungstendenz.

Die Ausdrucksbewegung erscheint zunächst als Endergebnis einer in ihr zur Erfüllung strebenden Voll-Endungstendenz. „Was diese Reziprozität des ausdrückenden Verhaltens in Wahrheit bedeutet, das wird erst dann vollends deutlich, wenn wir uns erinnern, daß das ausdrückende Leibgeschehen sich nicht etwa äußerlich an ein Erleben anhängt, für dessen Gehalt diese Zutat belanglos wäre, daß vielmehr mit diesem Ausströmen in leiblichen Kundgebungen das Erleben ein anderes wird, als es ohne ein solches sein würde." „Ob das Erlebnis sich nach außen drängt, ob es in einer solchen seine Fortsetzung findet, das ist nichts weniger als ein Begleitumstand von sekundärer Bedeutung; in dem ausdrückenden Geschehen hebt sich das Erlebnis erst recht empor, holt es Hintergründliches und Untergründliches aus sich selbst hervor, was nur der Schwung des Ausdrucks voll entbinden kann." „Seine eigentümliche Lebhaftigkeit, Fülle und Gliederung, die das Weiterschwingen des Impulses mit sich bringt, steigert das Erlebnis selbst zu einer Höhe empor, die ihm versagt bleiben würde, wenn es auf die Entladung im Ausdruck Verzicht leisten müßte." (Litt, Individuum und Gemeinschaft, S. 142 ff.)

2. Die Kundgabetendenz.

Die zweite Intension, die im Ausdruck mit der eben geschilderten in eigentümlicher Weise zusammentrifft, geht nicht auf den Auf- und Ausbau der inneren Welt des Individuums, sondern ist nach außen gerichtet, ist Kundgabe, „Strahlungstendenz". „Sich-Äußern heißt aber: sich anderen zugänglich machen." (Stern.) Die Seele steht mit anderen Seelen eben nur durch die Vermittlung des eigenen Leibes in Verbindung. Die im Leibgeschehen in Erscheinung tretende Durchseelung des Sinnlichen ermöglicht es, daß die in monadologischer Einsamkeit voneinander geschiedenen Bewußtseinswesen miteinander in Berührung treten können. Der Leib als „Ausdrucksfeld" hebt ihre Einsamkeit auf, läßt den in jedem Menschen angelegten Trieb zur Verbundenheit Erfüllung werden. Im Aus-

drucksgeschehen lasse ich das Du oder läßt das Du mich teilnehmen an seinem innersten Erleben. Diese gegenseitige Teilnahme ist nicht einfach nur Kenntnisnahme, daß ich oder der andere eben um das Erleben weiß, es ist ein wirkliches Teilhaben. „Der Antrieb, sich im Ausdruck kund zu tun, erwacht, wächst, erlischt entsprechend dem Maß einfühlender Teilnahme und Aufgeschlossenheit, dessen die Gegenseite sich teilhaftig zeigt. Und die Bereitschaft zu verstehender Hingabe entzündet sich gemäß der Eindringlichkeit und Kraft, mit der das Gegenüber von sich selbst Kunde zu geben vermag." (Litt, Individuum und Gemeinschaft, S. 182 ff.) Durch das viel verschlungene Geflecht von Wirkung und Gegenwirkung werden seelische Kräfte geweckt, gefördert oder gehemmt, werden gefährliche Triebe zur harmlosen Entladung gebracht, wird das hemmungslose Ausleben von Trieben und Gefühlen verhindert, werden Energien freigelegt und gebunden und das Fühlen und Wollen in ganz bestimmter Weise beeinflußt. Kein Zweifel also, daß die körperliche Außenstrahlung persönlichen Da- und Soseins für die Wesensbildung des Gegenübers von höchster Bedeutung ist. Die Menschheit hat aber auch auf diesem Gebiet „das Paradies der reinen Unwillkürlichkeit" längst verlassen. Während bei den primitiven Völkern, bei Kindern und Tieren „das Ich" sich vorbehaltlos in die Ausdrucksbewegung hineinlegt, der erste Impuls also ohne „jeden Absatz und Bruch sich in das Leibgeschehen ausströmt", ist auf den höheren Kulturstufen eine gewisse „Rationalisierung" der Äußerungsform eingetreten. Mit der fortschreitenden Kulturentwicklung erfolgte auch eine Verfeinerung der Verkehrsformen innerhalb des menschlichen Gemeinschaftslebens, die eine Kontrolle des Äußerungsgeschehens mit sich brachte. Die Äußerungsform ist damit zu einer ethischen Angelegenheit geworden und spielt auch heute in ethischen Erörterungen eine Rolle. So schreibt N. Hartmann in seiner „Ethik": „Die Äußerungsform ist im Leben keineswegs ohne Gewicht, weil nicht nur ein bedeutsames Stück Herzensbildung, Feingefühl und Humanität überhaupt in den vielgestaltigen Aufbau dieser Sphäre eingeht, sondern von ihr abhängt. Die Arbeit an ihr kann der moralisch gereiften Person nie eigentlich gleichgültig sein und reißt im Menschenleben nicht ab; wie sie denn auch in aller Jugenderziehung ein durchaus ernstes Kapitel bildet". (S. 436.)

3. Der Wille zur Wirkung.

Mit dieser Äußerung sind wir an den Kern unseres Problems herangeführt worden. Wenn N. Hartmann, was aus der angeführten Formulierung allerdings nicht klar zu ersehen ist, etwa sagen will, daß eine dem kulturellen Niveau entsprechende Außendarstellung der Innenwelt als Erziehungsziel der pädagogischen Arbeit Direktiven zu geben habe, so wäre damit die pädagogische Bedeutung der Äußerungsformen nur zu einem geringen Teil gekennzeichnet. Wenn wir in unserer Problemstellung die Haltung als „erzieherische" näher bestimmten, so wollen wir damit zum Ausdruck bringen, daß in den Äußerungsformen des Erziehers neben den Intentionen der individuellen Entbindung und der sozialen Verbindung noch die pädagogische Absicht, der erzieherische Wille wirksam ist. Die Ausführungen über die Kundgabetendenz in der Ausdrucksbewegung ließen das eine deutlich hervortreten: jeder einzelne Mensch ist eben als einzelner durch seine individuelle Prägung Bedingung für die Entwicklung des andern. Selbst die Körperlichkeit ist, auch wenn sie nicht wie in der Koketterie bewußt aufgespielt

wird, etwas, was in die Kräftedynamik des anderen irgendwie auslösend, verstärkend, umformend oder eindämmend eingreift. Immer also ist ein Mensch, so wie er ist und sich gibt, an der Wesensformung des anderen beteiligt. Aber der Erzieher soll nicht nur etwas sein, er soll doch etwas besonderes sein, d. h. es ist in der Erziehungssituation nicht gleichgültig, welche Neigungen und Triebrichtungen im Zögling geweckt, gefördert oder gehemmt werden. „Pädagogisch" sind die Einwirkungen nur dann, wenn der Zögling durch sie veranlaßt wird, sein Denken, Wollen und Handeln immer mehr in den Dienst des objektiv Wertvollen zu stellen. Wenn also im absichtslosen Wechselverkehr der Menschen der „gute Ton" eine gewisse Kontrolle über die Außenstrahlung ausübt, so tritt in dem interpersonalen Verhältnis Erzieher-Zögling noch die Kontrolle durch die pädagogische Idee hinzu. Alles was nach außen zur Kundgabe drängt, wird gleichsam vor ein Tribunal zitiert, vor dem es sich als pädagogisch wertvoll legitimieren muß.

Die „erzieherische Haltung" umfaßt keineswegs den gesamten Wirkungsbereich des Erziehers. Aus dem Kreis möglicher Wirkungsarten ist hier die rein „persönliche" herausgegriffen. Wir befinden uns hiermit in Übereinstimmung mit Jonas Cohn, der in seiner Klassifikation der Wirkungsarten von den unmittelbaren Wirkungen diejenigen unterscheidet, welche „durch die Person des Erziehers" vermittelt sind. („Geist der Erziehung", S. 207.)

C. Abwehr von Einwänden.

Es gilt nun zunächst einmal, drei Einwände abzuwehren.

1. Vorbild.

Zuerst wird unter Verkennung der Sachlage mit dem Ausdruck „erzieherische Haltung" die Vorstellung verbunden, der Lehrer wolle sich in seinem äußeren Gebaren als Vorbild hinstellen, und es wird dann schärfster Einspruch gegen eine solche unberechtigte „Erhöhung" des Erziehers erhoben. Wenn der Lehrer mit seinem Auftreten erzieherische Einwirkungen erzielen möchte, so ist das keineswegs so gemeint, daß er sich den Schülern als Muster präsentiert, gleichsam sich als Idealbild hinstellt, damit sie ihr Verhalten danach formen können. Eine solche Absicht liegt der erzieherischen Haltung auf keinen Fall zugrunde. Wollte der Erzieher seinen Schülern einen möglichst hohen Grad von Vollkommenheit vortäuschen, so wäre das ein höchst bedenkliches Unternehmen. Früher oder später würde seine „Menschlichkeit" doch offenbar werden, und dann wäre es um alle erzieherischen Einflüsse geschehen. Die „pädagogische Lüge" — so nennt Paul Häberlin die Vortäuschung einer in Wirklichkeit nicht vorhandenen Vollkommenheit — ist nach Jonas Cohn ein „plumper Fehler". „Im bloßen Vorbildlichseinwollen, auch wenn man diesen Willen nicht kundgibt, liegt die schwere Gefahr, daß man entweder irgendeiner, sei es gröberen, sei es feineren Form der Heuchelei verfällt. Treten Mängel dem Zögling gegenüber hervor, so sollen sie ruhig als Mängel anerkannt werden." (Geist der Erziehung, S. 209.)

2. Reflektiertheit.

Schwieriger ist es, dem zweiten Einwand zu begegnen, der gegen die erzieherische Haltung ins Feld geführt wird. Da das erzieherische Verhalten zu derjenigen Klasse physischer Handlungen gehört, die nach außen wirken sollen,

„so steckt auch in ihm ein Stück ‚Pose', d. h. Erzeugung eines gewollten Ausdrucks zum Zweck eines gewollten Eindrucks" (Stern). Gegen diesen Willen zur Wirkung wendet sich nun ein großer Kreis von Menschen, welcher die menschliche Ursprünglichkeit und Natürlichkeit vor allem Gemachten, Errechneten, Reflektierten retten zu müssen glaubt. Der Erzieher, so argumentieren sie, wirkt wahrhaft erzieherisch nur dann, wenn er sich gerade so gibt, wie er ist. Alles Berechnete, Reflektierte bringe nur gegenteilige Wirkungen hervor, zerstöre gerade diejenigen Einwirkungen, die von einer Natürlichkeit und Ursprünglichkeit ausstrahlenden Persönlichkeit ausgehen würden. Dieser Einwand läßt eine innere, der erzieherischen Haltung eigentümliche Dialektik mit voller Schärfe hervortreten. „Ein innerer Widerstreit steckt im Wesen aller Erziehung. Der Erzieher soll sein Handeln auf den Zögling berechnen und wirkt doch wahrhaft tief nur durch den unberechenbaren Eindruck seines unverstellten Seins." Er muß wissen, „daß sein ganzes Wesen, wie es sich dem auf ihn aufmerkenden Zögling aus hundert kleinen Zügen zeigt, stärker wirkt als seine Lehre". (Jonas Cohn, Geist der Erziehung).

In ähnlichen Ausführungen nimmt Martin Buber in seiner „Rede über das Erzieherische" zu diesem Problem Stellung: „Wenn Erziehung bedeutet, eine Auslese der Welt durch das Medium einer Person auf eine andere einwirken zu lassen, so ist die Person, durch die dies geschieht, vielmehr, die es durch sich geschehen macht, einer eigentümlichen Paradoxie verhaftet. Was sonst nur als Gnade, in die Falten des Lebens eingelegte, besteht: mit dem eigenen Sein auf das anderer einzuwirken, ist hier Amt und Gesetz geworden". (S. 40.) „Denn wenn dieser, wenn der Erzieher dieses Menschheitstages tun muß, wissend tun, soll er es aber so, als täte er nicht" (S. 19). „Der wahre Erzieher vertritt beide (Natur und Gesellschaft); aber da sein muß er vor dem Kind wie eines der Elemente" (S. 20).

Gewiß, darin haben die Verfechter der Natürlichkeit und Ursprünglichkeit recht: „wollte der Erzieher die Anlässe seines Einwirkens immer vorher berechnen und willkürlich herbeiführen, so müßte die Absicht verstimmen. Vielmehr muß der Erzieher meist aus der Situation heraus handeln, die sich ohne sein Zutun ergibt, und sein Handeln muß als natürliches Eingehen auf diese Situation sich darstellen" (Jonas Cohn). Menschliche Handlungen und Gesinnungen sind ja für gewöhnlich nicht reflexiv, und wo Reflexion hinzutritt, da ist die Gefahr groß, daß das nach außen gerichtete Verhalten davon beeinflußt wird. Aber Reflexion und bewußte Motivierung sind nun eben einmal Errungenschaften der Kultur, hinter die nicht mehr zurückgegangen werden kann. Nach Simmel ist steigende Kultur „allgemein steigendes Bewußtsein, Absicht statt des Instinktes, Überlegung statt der Preisgegebenheit an mechanische Einflüsse". „Es gehört zu den grundlegenden Tatsachen der menschlichen Geistes- und Kulturentwicklung, daß in zunehmendem Maße die unbewußt wirkenden Instinkte und Gefühle, aus denen das Handeln seine Antriebe empfing, verdrängt werden durch klare, bewußte Motivierungen." „Diese helle Bewußtheit des modernen Kulturlebens kann durch keinerlei Erwägungen und Eindrücke mehr rückgängig gemacht werden" (Litt, Geschichte und Leben, S. 16). Auch im Erziehungsgeschehen ist die Reflexion ein Faktor, dessen Anteil an der Verursachung dieses Geschehens immer mehr angewachsen ist. Auch das Erzieherische

hat „das Paradies der reinen Unwillkürlichkeit verloren und dient nun wissend am Acker um das Brot des Lebens" (Buber, Rede über das Erzieherische, S. 19). „Die menschliche Witterung für den rechten Ort, den rechten Zeitpunkt, die rechte Tat, die rechte Unterlassung ... muß unausrottbar sein. Es gilt nur, die verschüttete Quelle wieder frei zu legen und zu fassen. Dabei wird immer wieder verständige Lebenskunst mit im Spiele sein; denn schließlich kann der Kulturmensch das Rad der Zeit nicht rückwärts drehen, er kann seine intellektuellen Gewinne nicht preisgeben. Es ist utopisch, eines Tages wieder naiv werden zu wollen" (Siegfried Behn, Sein und Sollen, S. 293). Wenn die Haltung, die der Erzieher dem Kind gegenüber einnimmt, auch nicht mehr von einem selbstverständlichen und selbstgewissen Leben aus, das jeder gedanklichen Verdeutlichung entbehrt, bestimmt ist, sondern in einer bewußten Motivierung ihre Grundlage hat, so kann trotzdem nicht von einer reflektierten Haltung gesprochen werden. So wenig ein aus hygienischem oder ästhetischem Grunde gepflegtes Äußere eines Menschen als „geckenhaft", „geziert" oder „aufgedonnert" gekennzeichnet werden darf, so wenig trifft eine durch den Willen zur Wirkung bestimmte Haltung der Vorwurf der Reflektiertheit. Wo die pädagogische Absicht in der Haltung wirksam ist, ist damit nicht gesagt, daß diesem Verhalten ein explizites „Wissen darum" beigegeben sei. Wer neben dem instinktmäßigen pädagogischen Handeln nur noch die Alternative der durch Reflexion berechneten Situation kennt, der übersieht jene Eigenschaft des Psychischen, durch welche Willensentschlüsse, Gefühlserlebnisse usw. den Ablauf psychischer Vorgänge auf weite Zeitstrecken hin determinieren können. „Wohl gibt es auf Höhepunkten des Lebens so vollreife Entschlüsse und gute Meinungen. Diese aber wirken nachhaltig und für viele Taten. Wollte jedermann zu jeder guten Tat seines Lebens glühende Liebe, helle Besinnung, scharfsichtige Wahl der Motive erwarten — zuviel bliebe ungeschehen" (Siegfried Behn, Sein und Sollen, S. 307).

Diese hier von Siegfried Behn angedeutete Eigentümlichkeit des Psychischen, in dem Ablauf längerer Prozesse in ganz bestimmter Weise teleologisch determiniert zu sein, löst jenen oben herausgestellten inneren Widerstreit der erzieherischen Haltung. Es gibt psychische Prozesse, die durch irgendeine „Einstellung des betreffenden Individuums in einer bestimmten, geordneten, an einer Aufgabe orientierten Weise ablaufen. Besonders wichtig ist dabei, daß solche determinierten Prozesse sich abspielen können, ohne daß die determinierende Zielvorstellung oder Aufgabe während des Verlaufs solcher Prozesse immer dem Subjekt, in dem sie sich abspielen, wirklich bewußt gegenwärtig zu sein braucht. Ein durch irgendeine Erfahrung erworbenes Wissen kann, ohne irgendwie als Erlebnis in mein aktuelles Bewußtsein zu dringen, lange Zeit für mein Verhalten bestimmend sein. Ein gefaßter Entschluß wirkt fort und bestimmt all unser Handeln auch weiterhin in seinem Ablauf, ohne daß er notwendigerweise immer wieder oder überhaupt bewußt erneuert werden oder vorhanden gewesen sein müßte. Gerade weil aber die Haltung für das persönliche Verhältnis, für das Zustandekommen eines pädagogischen Kontaktes mitentscheidend ist, müssen Schwierigkeiten und Spannungen, die hier auftreten, besonders wichtig werden. „Der Erzieher kann in ruhiger Zurückgezogenheit seine Entscheidungen treffen und dann aus der neugewonnenen Einstellung heraus wieder möglichst unmittelbar wirken" (Jonas Cohn). Noch ein weiteres Moment kann dazu beitragen, Bedenken

obiger Art zu zerstreuen. Es scheint zunächst so, daß lediglich die der Willkür entzogenen Körperformen und Bewegungen expressiven Wert haben könnten. „Der Wille zur Wirkung führt zu leiblichen Äußerungsformen, die in Wirklichkeit Zweckhandlungen sind, aber als zweckfrei (d. h. als echter Ausdruck) gelten sollen." Die Zweckhaftigkeit solcher Handlungen kann aber ganz in den Hintergrund treten, sich gleichsam verflüchtigen. „Was ursprünglich nutzwertig eingestellt war, wird durch Wiederholung zum zweckfreien Ausdruckswert. In diesem Falle ist die Äußerungsform organisch geworden" (W. Stern, Wertphilosophie, S. 147). Eine unmittelbar natürliche Haltung ist also auch von dieser Seite aus möglich, so daß sie gleichsam von zwei Richtungen aus bestimmt sein kann: einmal von einem instinktmäßigen, selbstgewissen Innenleben aus, zum andern aber durch das „Organischwerden" von ursprünglich auf ein Einzelziel „berechneten" Willkürakten. Schneider weist in seinem erst kürzlich erschienenen Buch „Erzieher und Lehrer" auf diesen für das pädagogische Leben äußerst wichtigen Sachverhalt hin, wenn er ausführt: „Die Miene des Besserwissens und die allen Widerspruch ausschließende Bestimmtheit der Sprache und Haltung kann zu einer dauernden werden".

3. Unechtheit.

Der dritte Einwand berührt sich eng mit dem soeben ausführlich erörterten, nur daß an Stelle des Vorwurfs der Unnatürlichkeit derjenige der Unechtheit tritt. Es ist damit nicht gemeint, daß eine Ausdrucksbewegung schon damit als unecht stigmatisiert wäre, weil sie auch im Willensbewußtsein erscheint. Wenn der Erzieher aus pädagogischen Gründen sich gegen ein Kind freundlich, wohlwollend oder gar liebevoll zeigt, so ist damit noch nicht gesagt, daß er auch wirklich freundlich, wohlwollend oder liebevoll gegen es gesinnt ist. Er tut vielmehr nur so, als ob er es wäre, glaubt vielleicht auch daran und täuscht sich dann eben über den wahren Charakter seiner Gesinnungsregungen. Ein solches Verhalten mag der Vorwurf der Unechtheit treffen, pädagogisch aber ist es nicht ohne weiteres zu verwerfen, weil sich nämlich von ihm aus ein Zugang zum echten pädagogischen Kontakt eröffnen kann. Unechte Gesinnungen können unter gewissen Voraussetzungen den echten Gesinnungen den Weg bahnen. A. Pfänder führt in seiner „Psychologie der Gesinnungen" aus: „Indem so die unechte aktuelle Liebe das Subjekt öffnet für echte Liebe und zugleich für das Liebenswerte an dem Geliebten, kann sie, besonders wenn ein ehrlicher Wunsch nach echter Liebe vorhanden ist, den Weg für echte aktuelle Liebe bereiten".

Die unechten Gesinnungen lassen sich demnach ebenfalls in die Reihe der oben ausführlich erörterten Fundierungsfaktoren einordnen. Sie spielen in der Pädagogik schon deshalb eine gewisse Rolle, weil der Lehrer seine Schüler nicht nach irgendwelchen sympathetischen Gesichtspunkten auswählen kann, sondern sie eben zugewiesen erhält. „Da betritt er den Schulraum zum ersten Male, da sieht er sie in den Bänken hocken, wahllos durcheinandergewürfelt, mißratene und wohlbeschaffene Gestalten, tierische Gesichter, nichtige und edle — wahllos durcheinander .." (Buber, a. a. O., S. 29). Die Außenstrahlung eines Kindes oder Jugendlichen, seine Wesensart, die sich in seinem Äußern offenbart, die Hervorkehrung gewisser Eigenschaften kann beim Erzieher leidenschaftliche Ablehnung hervorrufen. Wenn im gewöhnlichen Wechselverkehr

kein Hehl aus dieser natürlichen Reaktion gemacht werden braucht, legt die pädagogische Situation gewisse Schranken auf. Die Kontrolle durch die pädagogische Idee tritt in Funktion, sie gebietet, Handlungen und Äußerungen, die den erzieherischen Erfolg in Frage stellen könnten, zu unterdrücken, womöglich schon die ersten Regungen gar nicht aufkommen zu lassen.

D. Notwendigkeit und Möglichkeit der Selbsterziehung.

Mit diesen Ausführungen sind wir vor eine für unsere Problemstellung entscheidende Frage geführt worden. Der Wille zur pädagogischen Wirkung kann natürlich dann am besten zur vollen Entfaltung kommen, wenn der Erzieher auch tatsächlich von jenen Gesinnungen erfüllt ist, die das Wachstum des Zöglings fördernd beeinflussen. Es erheben sich damit folgende Fragen: Ist es in die Macht des Individuums gegeben, solche Regungen in sich zu erzeugen? Welche Möglichkeiten der Beeinflussung sind überhaupt vorhanden und wie lassen sie sich pädagogisch auswerten? Daß Gesinnungsregungen wie Liebe, Sympathie, Wohlwollen usw. nicht willkürlich erzeugt, nicht „gemacht" werden können, kam schon bei den Ausführungen über die Fundierungsverhältnisse klar zum Ausdruck. Der seelische Automatismus kann nicht ausgeschaltet werden. Er setzt der Selbsterziehung Schranken, die nicht restlos beseitigt werden können. Doch reicht die Beeinflussung weiter als gemeinhin angenommen wird. Beschränken wir uns zunächst einmal nur auf die „Äußerung", so wurde ja oben schon auf eine Kontrolle derselben hingewiesen. „Es ist in unsere Macht gegeben, Handlungen und Äußerungen, die der Erziehung schädlich sein müssen, zu unterdrücken." (Jonas Cohn.) Wenn also irgendwelche Gesinnungsregung vorhanden ist, so braucht sie nicht notwendig ihren Ausfluß aus dem psychischen Subjekt zu finden. Das Subjekt kann sich gleichsam innerlich verschließen, d. h. die Ausströmung von Gesinnungsregungen in das Leibgeschehen verhindern.

Die Macht des Individuums über seine eigenen Erlebnisse reicht aber über die bloße Außenstrahlung weit hinaus. Es gibt schon eine tätige Verhaltungsweise des Subjekts, wenn die seelischen Regungen erst im Entstehen begriffen sind. Das Subjekt kann sich „verhärten", d. h. es kann sich gegen das Entstehen von Gesinnungen wehren; es gibt Bemühungen, sich für bestimmte Gesinnungsregungen zu öffnen und empfänglich zu machen. Besondere Bedeutung für unsere Problemstellung erlangt aber das Phänomen der „Selbstwappnung", das ist die „zuvorkommende Verhärtung gegen vorausgesehene Gesinnungsreize". Pfänder führt darüber aus: „Es ist nun interessant zu beobachten, daß sich das Ich-Zentrum auch dann positiv günstig für bestimmte Gesinnungsregungen verhalten kann, wenn diese noch gar nicht eingetreten sind. Sieht man voraus, daß sich bei bestimmter Gelegenheit bestimmte Gesinnungen regen können, so kann man sich nicht nur ... im voraus gegen sie wappnen, sondern man kann sich auch speziell für sie im voraus offen halten und empfänglich machen, und sich zugleich bereit machen, sich in sie hineinzulegen und sie anzufeuern" (Zur Psychologie der Gesinnungen, S. 51 ff.). Wenn es auch vielfach dabei nur bei der Bemühung bleibt, das Selbst günstig oder ungünstig für bestimmte Gesinnungsregungen zu beeinflussen, und der tatsächliche Verlauf derselben sehr oft von dem Ziel abweicht, das ihm die Bemühungen des Ich-Zentrums vorzeichnen, so ist doch mit dieser Möglichkeit einer tätigen Verhaltungsweise ein Ansatzpunkt für die Selbst-

erziehung des Lehrers gewonnen. Es lassen sich durch solche Bemühungen nicht nur viele Konflikte und Spannungen vermeiden, sondern sie bieten auch die Möglichkeit, mit bestimmten Schülern in ein für beide Teile erträgliches und gedeihliches Verhältnis zu kommen.

IV. Die erzieherische Haltung in der offenen Dynamik der Erziehung.

A. Die Gegenseite.

Der pädagogische Kontakt läßt sich keineswegs nur von der Seite des Erziehers aus bestimmen. Die Gestaltung der interpersonalen Wechseleinigung hängt ja wesentlich auch von der Gegenseite ab. Diese erlangt hier insofern besondere Bedeutung, als ja auf ihre Kräftedynamik in bestimmter Weise eingewirkt werden soll. Das Gegenüber ist hier nicht irgendein beliebiges Individuum, mit dem ich zur Erreichung eines bestimmten Zweckes in Verbindung trete, sondern es ist das Kind, der Jugendliche, dessen Kräftekonstellation durch den besonderen Alterscharakter in besonderer Weise bestimmt ist. Kinder dürfen keineswegs als „kleine Erwachsene" genommen werden. Ihr Seelenleben weist gegenüber demjenigen der Erwachsenen starke Verschiedenheiten auf. Die Erfahrungen aus dem gewöhnlichen Erwachsenenverkehr können also nicht ohne weiteres auf den Verkehr mit ihnen angewendet werden. Wenn es schon im gewöhnlichen Leben für die erfolgreiche Durchführung bestimmter Zweckhandlungen vorteilhaft, ja geradezu unerläßlich ist, die psychologische Gesamtverfassung derjenigen Menschen, mit denen man zur Erreichung des Zweckes in Verbindung treten muß, genau zu kennen und ihr Rechnung zu tragen, so wird eine Berücksichtigung der kindlichen Eigenart zum entscheidenden Kriterium jeden erfolgreichen pädagogischen Tuns. Es kann und soll hier keine Psychologie des Kindes und Jugendlichen gegeben werden, vielmehr sollen nur einige für das erzieherische Verhalten besonders wichtige Eigentümlichkeiten des jugendlichen Seelenlebens herausgegriffen werden.

B. Die soziale Ausstattung des Kindes.

Das kindliche Seelenleben stellt denjenigen, der mit pädagogischen Absichten an das Kind herantritt, vor eine sehr schwierige Sachlage. Zunächst einmal befindet sich die Seele des Kindes noch in einem Zustand der Labilität. Das seelische Grundverhalten des Jugendlichen ist noch nicht scharf und eindeutig ausgeprägt, die Interessenskreise sind nicht so umfassend und richtungsbestimmt, wie es für gewöhnlich bei den Erwachsenen der Fall ist. Dies ist der Grund dafür, daß ein Verhältnis zwischen Erzieher und Kind nicht von vornherein in bestimmter Gestalt vorhanden sein kann. Dieses Verhältnis ist deshalb auch den verschiedensten Veränderungen unterworfen. Es bildet sich, hat sein wechselndes Schicksal, ja man könnte mit der Sprache der Biologie von einem Gedeihen, Verkümmern und Absterben desselben sprechen.

Die zweite Schwierigkeit, vor die der Erzieher gestellt wird, besteht darin, daß das kindliche Seelenleben zwei Gruppen von Triebrichtungen in sich zu einer Einheit vereinigt, die einander gerade auszuschließen scheinen. Martin Buber weist in seiner „Rede" mit glücklicher Prägung auf diese antagonistischen Tendenzen

hin: „Er (der Erzieher) verfehlt den Empfänger, wenn er sie ihm in der Gebärde des Eingriffs erscheinen läßt. Das Eingreifen spaltet die ihm ausgelieferte Seele in einen gehorchenden und einen sich empörenden Teil" (S. 20). Nach Petersen verlangt jeder noch nicht reife Mensch „nach einer Macht, unter die er sich stellen kann"; aber das Kind will auch s e i n e Kraft den geistigen Führer in der Gruppe fühlen lassen" (Erziehung und Führung, S. 101). Die Psychologie spricht im ersten Falle von einem Unterordnungstrieb, dem sich ein mehr oder weniger starker Nachahmungs- und Ansteckungstrieb (Scheler), sowie die Neigung zur Suggestibilität mit ähnlicher Wirkungsweise an die Seite stellen. Wenn diese Tendenzen eine autoritative Einwirkung geradezu herausfordern, so scheint die andere Gruppe von Triebrichtungen eine solche von vornherein auszuschließen. Der Jugendliche will nicht nur beherrscht sein, sondern will selbst herrschen, er will sich nicht nur bestimmen lassen, sondern will selbst bestimmen; er will nicht nur anerkennen, sondern verlangt selbst nach Anerkennung und Geltung. Diese Tendenzen sind unmittelbare Auswirkungen eines Kampf- und Selbstdurchsetzungstriebes und eines mehr oder weniger starken Selbstgefühls. Das Kind verlangt nach Anerkennung seiner Leistungen; es will etwas gelten, eine Rolle spielen, es will den anderen seine Macht fühlen lassen.

C. Die positive und negative Funktion der erzieherischen Haltung.

Damit sind wir unmittelbar vor die Frage geführt worden: Wie stellt sich die erzieherische Haltung in die offene Dynamik der Erziehung ein? Es muß hier vor allem eins betont werden. Keine Theorie ist imstande, eine alle praktischen Fälle berücksichtigende Patentlösung zu geben. Dies ist schon deshalb unmöglich, weil die Schichtung der einzelnen Triebrichtungen bei jedem einzelnen Menschen verschieden ist. Hat bei dem einen der Befehlston, die allen Widerspruch von vornherein ausschließende Bestimmtheit der Sprache noch willige Unterordnung zur Folge, so kann bei einem anderen schon ein weit weniger autoritatives Auftreten leidenschaftliche Auflehnung hervorrufen. Erziehung ist aber nur dann wirkliche Erziehung, wenn beiden Tendenzen, der Unterordnung wie der Selbstbestimmung, auch in der Haltung Rechnung getragen wird. Dies geschieht dadurch, daß man die Freiheit des Urteils anerkennt, daß man die Werte zeigt, womöglich zum Erleben bringt, aber nicht auf Zustimmung dringt, sondern nur auf Anhören und Nachdenken. Die Überlegenheit soll nicht nur anerkannt, sondern als schützend, emporführend gefühlt werden. Eine solche fördernde Überlegenheit löst einerseits die Betätigung des Unterordnungstriebes aus, andererseits wird auch verhindert, daß das starke Selbstgefühl, der Kampf- und Selbstdurchsetzungstrieb zu sehr hervorgekehrt wird. Die Miene des Besserwissens, der Herablassung, die allen Widerspruch ausschließende Bestimmtheit der Sprache, der Befehlston rufen aber gerade diese Triebrichtungen auf den Plan und führen zu Hemmungen und Spannungen, die in nur ganz seltenen Fällen ohne schädliche Wirkungen beseitigt werden können. Entweder setzt sich das Kind durch, dann liegt für dasselbe darin die unmittelbare Versuchung, immer wieder von neuem seine Macht aufzuspielen. Die notwendige Folge davon ist eine starke Hervorkehrung des Kampf- und Selbstdurchsetzungstriebes und eine ungesunde Übersteigerung des Selbstgefühls. Unterliegt aber das Kind, wird es, unter Umständen

durch Anwendung physischer Gewalt gezwungen, sich der Macht des Erziehers zu beugen, so entstehen leicht Minderwertigkeitsgefühle oder gar Feindseligkeit und Haß. Auf die schädlichen Wirkungen der ersteren ist ja in der Literatur schon genügend hingewiesen worden. Daß aber auch Feindseligkeit und Haß, namentlich wenn sie häufiger erregt werden, das Wachstum des jugendlichen Menschen nicht fördern, können uns die Ausführungen A. Pfänders zeigen. „Das Dasein und Ausströmen der Gesinnungen ist nicht ohne Folge für das Selbst, sondern übt gewisse unmittelbare Rückwirkungen auf das Selbst aus. Der Gesinnungsstrom durchtränkt von seiner Ursprungsquelle aus allmählich immer größere Teile des Selbst. Feindseligkeit übt zunächst auf den Gesinnungsgegenstand, dann aber auch auf das Selbst ihre ätzende, verbrennende Wirkung aus. Der Erlebende spürt, wie die Feindseligkeit bei ihrer Ausbreitung in ihm allmählich auch sein Selbst verätzt, verbrennt und zerstört. Diese verätzende Rückwirkung, die die ausströmende Feindseligkeit unmittelbar auf das Selbst ausübt, von dem sie ausgeht, verschwindet nicht sogleich mit der Feindseligkeitsregung, sondern überdauert sie oft lange. Wenn sich nun Feindseligkeitsregungen häufiger wiederholen, dann wird das Selbst immer wieder von der Feindseligkeitsregung zerfressen, durchätzt, und es bleibt eine dauernde Verätzung des Selbst. Ein von Feindseligkeit stark verätztes Selbst reagiert sehr leicht gegen alles und jedes mit Feindseligkeit.“ Es wird verschlossen, verhärtet für alle positiven Regungen des Mitleids, der Liebe, des Wohlwollens usw. Heiterkeit, Fröhlichkeit und Freude finden bei solchen Menschen keine Resonanz. (Zur Psychologie der Gesinnungen, S. 122 ff.)

Aus dem eben Angeführten ergibt sich nun eine negative Aufgabe für jedes erzieherische Verhalten. Der Erzieher ist ja kein Idealmensch; er tritt den Kindern in seiner ganzen „Menschlichkeit“ gegenüber. Da er die Kinder nicht auswählt, sondern eben zugewiesen erhält, so können Konflikte ernsterer Art nicht vermieden werden. Es kommt bei diesen alles darauf an, daß beim Erzieher nichts nach außen in Erscheinung tritt, was beim Schüler negative Gesinnungen mit all ihren zerstörenden Folgen hervorrufen könnte.

Die erzieherische Haltung hat aber auch eine positive Seite. Das Verhalten des Erziehers soll nicht nur eine Verhärtung und Verätzung vermeiden, sondern eine dauernde Aufgeschlossenheit für alles Wertvolle herbeiführen. Dies ist dann am wahrscheinlichsten, wenn der Erzieher dem Zögling gegenüber Teilnahme und freudiges Entgegenkommen zeigt und zwar nicht in besonderen Worten, sondern eben in seiner Haltung, die dadurch zu einer erzieherischen wird. „In jedem Augenblick soll der Heranwachsende fühlen, daß der Erwachsene ihm Licht und Wärme entgegenstrahlt, daß seine Liebe der Gegenliebe, sein guter Wille der Achtung, seine Tätigkeit der frischen Mittätigkeit, sein Fortschreiten der Mitfreude begegnen wird.“ (Cohn, Geist der Erziehung.) Auch P. Häberlin weiß von der erweckenden, fördernden Kraft der positiven Gesinnungen. „Sittliche Liebe ist im Grunde unwiderstehlich. Er (der Schüler) antwortet nicht nur mit Dankbarkeit, sondern mit seinem Interesse an der Erziehung, welches nichts anderes ist, als die Bereitschaft zur aktiven Mitarbeit, ohne welche eine rechte Erziehung überhaupt nicht denkbar ist.“ Die positive Aufgabe der erzieherischen Haltung besteht also darin, daß durch sie im Kind positive Gesinnungen geweckt, gefördert oder verstärkt werden. Wie die negativen, so haben nämlich auch die positiven Gesinnungen unmittelbare Rückwirkungen auf das von ihnen erfüllte

Subjekt. „Auch das Selbst wird von der wärmenden, belebenden Kraft durchtränkt. Wenn die Liebe im Selbst sich immer mehr ausbreitet, dann kann der Erlebende verspüren, wie zugleich sein Selbst von der wärmenden Belebung der Liebe immer mehr durchdrungen ist. Selbst wenn die aktuelle Liebesregung verschwunden ist, so bleibt noch eine Zeitlang die davon zurückgebliebene wärmende Belebung verspürbar. Schließlich kann das Selbst von den wiederholt ausströmenden Liebesregungen auch dauernd durchwärmt und belebt bleiben. Es ist dann nicht nur in seinem gesunden Sein wesentlich gefördert, sondern es bietet auch nun für die Entstehung freundlicher und wohlwollender Gesinnungsregungen einen besonders günstigen Boden dar. Echte und ungestört ausströmende Liebesregungen pflegen das Selbst fördernd und wärmend zu beleben und es allgemein wohlwollend und freundlich zu machen." Das ist aber der eigentliche Sinn alles erzieherischen Tuns. Am Ende aller Erziehung soll stehen der soziale Mensch, der, welt- und wertoffen, bereit ist, eines jeden Recht und Gesinnung zu achten, zu schützen und dafür zu kämpfen.

V. Die These der Widerspruchspädagogik.

Wir müssen uns zum Abschluß unserer kritischen Betrachtungen noch mit einer pädagogischen Denkrichtung der Gegenwart befassen, aus deren Grundauffassungen über Erziehungswirklichkeit Folgerungen für die Gestaltung des interpersonalen Verhältnisses Erzieher-Zögling gezogen werden müssen, welche mit den bisher dargelegten Anschauungen über den pädagogischen Kontakt kaum in Einklang zu bringen sind. Wir meinen die von E. Grisebach vertretene „kritische Pädagogik", der wir hier den Namen „Widerspruchspädagogik" beilegen wollen, weil durch diese Bezeichnung die Grundtendenz dieser Richtung, die Sphäre der Erziehung ganz in der Wirklichkeit des Widerspruchs aufgehen zu lassen, deutlicher zum Ausdruck kommt. Unsere Untersuchung mündet damit wieder in den Gedankengang ein, von dem sie ihren Ausgang genommen hat; ist es doch gerade diese Denkrichtung, welche mit kaum überbietbarer Konsequenz die Entzweiung, das dialektische Geschehen zum Grundgesetz jeglicher Erziehungswirklichkeit proklamiert. Die von Grisebach vorgenommene Gleichsetzung von Erziehungsvorgang und dialektischem Geschehen wurde schon in den einleitenden Erörterungen erwähnt; hier am Schlusse der Untersuchung gilt es, das Augenmerk darauf zu richten, welche Gestalt der pädagogische Kontakt annimmt, notwendig annehmen muß, wenn er sich auf einer solchen dialektischen Grundlage aufbaut. Wenn Grisebach in seinem Buch „Die Grenzen des Erziehers und seine Verantwortung" ausführt: „Niemals bewirkt ein Ich allein ein Sein. Kein Mensch ist für sich betrachtet wesentlich" und „der Schauplatz der Erziehung liegt immer deutlicher in der Wirklichkeit des Verkehrs" (S. 61 u. 105), so liegt das ganz in der Richtung der soziologischen Erörterungen, in denen wir uns den Satz Litts zu eigen gemacht haben: „Ohne ein Zueinanderkommen auch kein Zusichselbstkommen".

Von welcher Art und Beschaffenheit muß nun aber nach Grisebach dieser Verkehr sein, daß die Beteiligten dabei „der Erziehung teilhaftig werden"? Die kritische Pädagogik läßt uns darüber nicht im Unklaren. Sie bestimmt den Erziehung ermöglichenden Verkehr gemäß ihrem Grundprinzip mit geradezu er-

schreckender Konsequenz und Einseitigkeit. „Was hier als Zwiegespräch zu vernehmen ist, das ist kein harmonischer Verkehr, sondern eine Spannung der Lage durch Widerspruch" (Philosophie und Pädagogik, S. 41). „Dieses Zwiegespräch ist keine elegante philosophische Diskussion, kein Scheingefecht im Florettfechten, es ist ein bitteres Ringen, in welchem es sich für beide um Leben und Tod handelt." (S. 63.) „Die gestellte Frage stellt sich dar als die Infragestellung aller subjektiven Ansprüche, Vorsätze, Methoden und Wissenschaften." Der Anspruch der Gegenseite ist „ein Widerspruch zu jedem Unternehmen, von sich aus die Situation zu begreifen, zu beherrschen, zu erklären oder prinzipiell zu begründen" (S. 37). „Wir müssen der ewigen Vernichtung Rechnung tragen, den Widerspruch aushalten, in der Schwebe bleiben, nie Einstimmigkeit und Harmonie erträumen, Haß, Neid und Kampf ertragen" (Die Grenzen des Erziehers ..., S. 64). „Von diesem widerspruchsvollen Bezogensein, von dieser bitteren Fremdheit der Menschen, von diesem verzweifelten Ringen und Ertragen der Schranken, von der Anerkennung des schwersten Gesetzes des widersprechenden Anspruchs (und all das ist Erziehung) hängt es ab, ob wir der Erziehung teilhaftig werden" (ebda. S. 61).

Für Grisebach ist also jede positive Übereinstimmung im Denken, Fühlen und Wollen Irrtum, Selbsttäuschung, Flucht aus der realen Wirklichkeit des Geschehens. Die einander Widersprechenden sind ja „zwei gesonderte", fremde, „vom letzten Einheitsgrunde ausgeschlossene" Menschen. Jeder Wille zur Selbstbestimmung und Selbstbehauptung ist „frevelhafte Willkür, reine Bosheit", ja „das Übel schlechthin" (Philosophie und Pädagogik, S. 42). Die kritische Pädagogik sieht also nur, um eine glücklich geprägte Formulierung Martin Bubers hier anzuwenden, die „Grenze an der Anderheit", aber nicht „die Gnade der Verbundenheit mit dem andern". Aus welcher „Urstellung" zur Welt heraus läßt sich eine solche radikale Absage an die menschliche Spontaneität überhaupt begreifen? Daß hier eine Urentscheidung im Sinne Freyers gefällt ist, scheint außer allem Zweifel. Ist diese asketische Selbstaufgabe letzten Endes darin begründet, „daß der Mensch das Selbstbewußtsein als Unbequemlichkeit, ja fast als Sünde empfindet? Auch in der Unfreiheit des Widerspruchs gibt man sich selbst auf, verliert man sein Selbst genau so, wie in der Nachahmung." (Christoph Schrempf, Theorie des Geisteskampfes, S. 13.) Der Mensch ist bei Grisebach ausschließlich Geschöpf, Kreatur und zudem noch radikal böse. Der Wille zur Selbstbehauptung erscheint bei ihm nur in Verzerrung, als Eitelkeit, Selbstbespiegelung, Anmaßung, Herrschsucht oder Rücksichtslosigkeit (vgl. Philosophie und Pädagogik, S. 39, 42, 44 und 50). Diese Auffassung vom Menschen erweist sich, genauer besehen, als metaphysische Setzung, als religiöse Überzeugung, der beizupflichten wir weder durch sachliche noch durch logische Notwendigkeit gezwungen werden können. Wir müssen uns hier mit diesem Hinweis auf metaphysische Voraussetzungen der kritischen Pädagogik begnügen und versuchen, die Auseinandersetzung in der logischen und psychologischen Problemebene weiter zu führen. Grisebach schreibt: „Aber dieser Kampf muß doch etwas von dem kindlichen Spiel behalten, er darf nicht bis zur Vernichtung des anderen geführt werden" (Die Grenzen des Erziehers ..., S. 108). Bedeutet dieser Satz nicht eine Zurücknahme all jener oben angeführten rigorosen Konsequenzen und Folgerungen? Grisebach scheint vor seinem asketischen Rigorismus selbst zurückzuschrecken. Es graut ihm wohl

vor der schmerzlichen Einsamkeit und trostlosen Verlassenheit, in die er den Menschen hinausstößt. Der radikale Verzicht auf Selbstbestimmung erscheint ihm wohl selbst als etwas zu „Übermenschliches". Oder ist diese Abschwächung des Widerspruchs zum Spielcharakter vielleicht gedacht als eine Konzession an die Jugenderziehung, also eine „Pädagogisierung" des Widerspruchs im wahrsten Sinne des Wortes? In der „Andragogik", der „Männeranweisung" gäbe es dann also keine Rücksicht, da ginge es hart auf hart, da müßte der ewigen Vernichtung Rechnung getragen werden. In der Jugenderziehung aber dürfte dann eine Milderung eintreten; die dialektische Auseinandersetzung wäre hier ein mehr sportmäßiges Messen der Kräfte, ein Niederringen des Gegners, bei dem beide wohl wissen, daß alles nicht so ernst gemeint ist. Die Dialektik hätte dann einen Charakter angenommen, den Kant an ihr als ein sie schwer belastendes Moment hervorhebt: sie wäre eine ars sophistica, disputatoria, eine Logik des Scheins. Ein solcher geistiger Ringkampf kann als Episode, als belebendes und auflockerndes Moment in dem erzieherischen Verkehr wohl einmal eine Rolle spielen; aber das Wesen des Erzieherischen wird davon in keiner Weise berührt. Die erzieherische Situation ist eine durchaus ernste Angelegenheit, es geht wirklich dabei um Leben und Tod.

Man könnte gegen die bisherige Argumentation einwenden, sie verfehle ihren Gegenstand, sie treffe ins Leere. Grisebach spreche ja nicht von der Erziehung des Jugendlichen, sondern von der Erziehung des Erziehers. Der Nerv der kritischen Pädagogik bestehe ja gerade darin, daß sie jeden pädagogischen Eingriff ablehne. Gewiß, es ist ein unbestreitbares Verdienst der kritischen Pädagogik, daß sie gegenüber den heute allzu zahlreichen System- und Methodengläubigen betont, daß der Lehrer, sei er nun Volks-, höherer oder gar Hochschullehrer, die Situation nicht von sich aus souverän beherrscht, daß er nicht nur der Bestimmende, sondern auch der Bestimmte, nicht nur der Erzieher, sondern auch der Erzogene ist. Gegenüber Litt müssen wir aber doch hervorheben, daß bei Grisebach pädagogische Intentionen durchaus nicht fehlen. Wer sich die Aufgabe stellt, andere zu „ernüchtern" und „ihre eitlen Hoffnungen zu enttäuschen", der hat keineswegs jegliche Erziehungsabsichten aufgegeben. Dies erhellt auch schon daraus, daß in der von Grisebach gegebenen Definition der Erziehung das Moment der Einwirkung auf andere eine wesentliche Rolle spielt. Auch sonst fehlt es bei ihm nicht an Formulierungen, welche sehr stark auf pädagogische Absichten hinweisen. Man kann also wohl sagen, die kritische Pädagogik lehnt nicht jeglichen, sondern nur eine besondere Art von Eingriff ab. Die Einwirkung, gegen die die kritische Pädagogik mit Recht in so temperamentvoller Weise zu Felde zieht, können wir als autoritativen Eingriff bezeichnen, d. h. das Herangebrachte als die alle Rätsel der Welt lösende Heilslehre anzusehen hat, und jeder etwa aufkeimende Widerstand dagegen von vornherein als frevelhafte Auflehnung, Kritiksucht, Überheblichkeit oder Anmaßung erscheint. Grisebachs pädagogische Intentionen gehen auf das gerade Gegenteil. Eben weil die illusionsfreudige Jugend solche wirklichkeitsfremde Weltdeutungsträume liebt und sich daran begeistert, muß der Pädagoge sie „ernüchtern" und alle ihre „eitlen Hoffnungen enttäuschen". Jeder Versuch, den die Jugend unternimmt, von sich aus die Situation zu be-

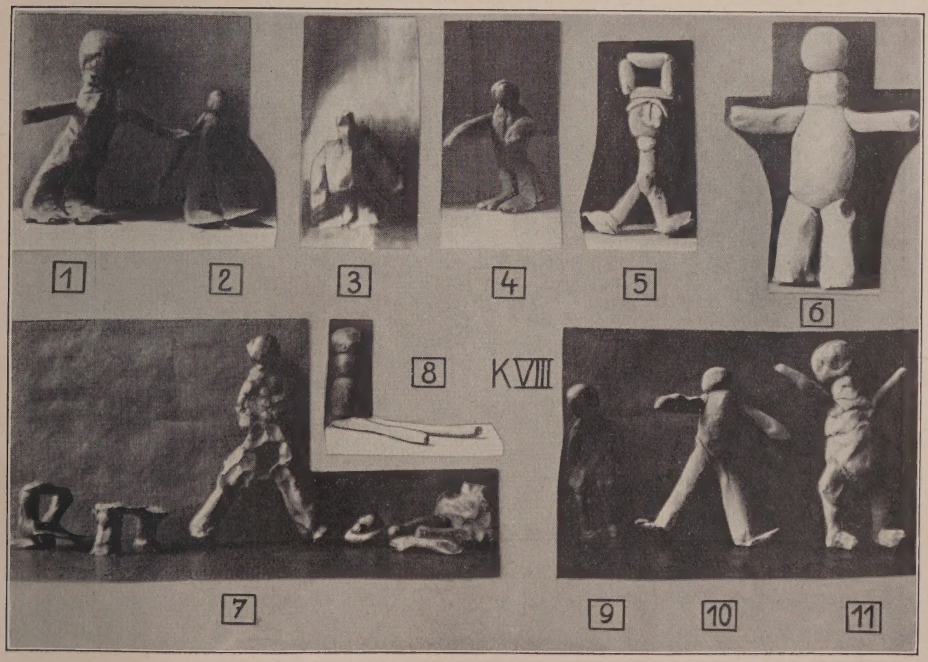
greifen oder zu beherrschen, muß als Überhebung oder Anmaßung gebrandmarkt werden. Eine nähere Betrachtung der Grisebachschen Definition der Fremderziehung führt uns zu dem Problem, welches uns veranlaßt hat, die Widerspruchspädagogik in unsere kritische Untersuchung einzubeziehen. Wir finden sie in seinem Buch „Die Grenzen des Erziehers ..."; es heißt dort S. 68: „Andere führen oder erziehen kann nur heißen: ihren Widerspruch aushalten, sie zwingen, mit uns zu ringen, sich mit uns auseinanderzusetzen". Was das Aushalten des Widerspruchs anbelangt, so hat das ja bereits weiter oben seine Erledigung gefunden. Wie steht es nun aber mit dem zweiten Teil dieser Definition? Wir müssen hier den gleichen Einwand erheben, den wir an früherer Stelle gegen Litt geltend machen mußten. Es kommt nicht nur darauf an, daß man den anderen zwingt, sich mit uns auseinanderzusetzen, mindestens ebenso wichtig ist die Form, das Wie, die Art und Weise, in der dies geschieht. Welches Mittel gibt nun Grisebach dem Erzieher an die Hand, eine solche Auseinandersetzung in die Wege zu leiten und dann weiter zu führen? Wir glauben uns keiner Unterschiebung schuldig zu machen, wenn wir annehmen, daß die kritische Pädagogik im Widerspruch das geeignete Mittel zu diesem Zwecke sieht, heißt es doch in einer uns bereits bekannten Formulierung: „Erziehung ist eine durchaus reale Begebenheit, in der Mensch und Mensch im Augenblick sich gegenüber stehen und sich widersprechen". Gerade damit aber weist sich das von der kritischen Pädagogik geübte Verfahren der Ernüchterung und Enttäuschung als ein viel einschneidenderer und gefährlicherer Eingriff, als es je eine autoritative Einwirkung zu sein vermag. Denn Widerspruch bedeutet in seinem vollen und ursprünglichen Sinn: Anfechten eines Spruches, bedeutet: Aberkennung jeglichen Da- und Soseinrechtes, bedeutet: „man will dem andern nicht zugestehen, daß er sich als ein gesondertes, aus und für sich denkendes, eigene Ziele verfolgendes Selbst von uns unterscheide" (Chr. Schrempf, Theorie des Geisteskampfes, S. 13). Die Wirkungen eines solchen Verfahrens sind aber andere, als Grisebach annehmen möchte. Wenn dem Jugendlichen seine ganze Innerlichkeit in Frage gestellt wird, wenn er auf jegliche Selbstbestimmung Verzicht leisten soll, entstehen bei ihm Minderwertigkeitsgefühle, psychische Verkrampfungen, die alles geistige Leben in der Wurzel zerstören. Nach Scheler kann der Mensch ohne ein gewisses Selbstgefühl und Selbstwertgefühl nicht sittlich leben. Wo ihm dies versagt wird, und das geschieht ja durch den Widerspruch in ganz besonderem Maße, entsteht als letztes Mittel der Selbstbehauptung der Haß.

Eine etwas weniger „unkritische" Einstellung zu ihrem eigenen Grundprinzip hätte die „Kritische Pädagogik" gerade von hier aus zu einer weniger „widerspruchsvollen" Lösung des Problems führen können. Grisebach spricht vom Widerspruch, als ob dabei immer nur ein Geschehen oder eine Beziehung von ein und derselben Art in Betracht käme. Vergegenwärtigt man sich aber einmal die verschiedenen Möglichkeiten, worauf sich der Widerspruch beziehen oder wie er sich äußern kann, welche Schichten des Seelenlebens dabei beteiligt sein können, so wird ohne weiteres deutlich, daß mit diesem Begriff Erscheinungen von der größten tatsächlichen Verschiedenheit bezeichnet werden. „Es gibt eben verschiedene Arten und Erscheinungsformen des Widerspruchs und verschiedene Weisen, den Gegensatz zu entwickeln und durchzufechten." (Litt, Philosophie der Gegenwart ... S. 67.) Die Äußerungsform des Widerspruchs — und diese in-

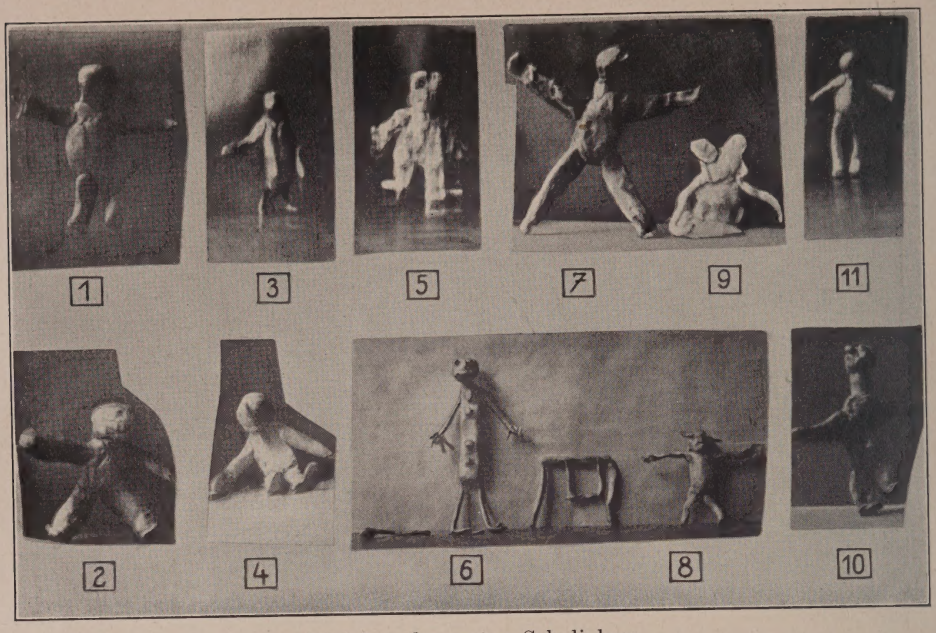
teressiert uns in diesem Zusammenhang ganz besonders, — wird nicht nur vom logischen Gehalt desselben, sondern vielmehr vom ganzen Sein und Sosein des Widersprechenden bestimmt. Als „Äußerung" offenbart der Widerspruch nicht nur einen gegenständlichen Sinn, sondern er hat auch einen physiognomischen Gehalt; er bedeutet nicht nur ein „Nein", sondern er bringt ein leidenschaftliches, entschiedenes oder gar gehässiges „Nein" zum Ausdruck. „Wer eine Gebärde ausführt, deren gegenständlicher Sinn es ist, jemand die Tür zu weisen, dem ist durch das Walten dieser Intention keineswegs die Möglichkeit genommen, in sie alles das an Zorn oder Verachtung hineinzulegen, dessen seine Seele gerade voll ist" (Litt, Individuum und Gemeinschaft, S. 155). Wir wissen aus unseren früheren Erörterungen, daß Eigenschaften nicht nur der Person an sich zukommen, sondern auch auf ihre Handlungen, und damit auch auf den Widerspruch überstrahlen. Es kann in der Art, wie jemand einem anderen widerspricht, milde Güte, Vornehmheit oder Größe liegen; es kann dem Widerspruch aber auch Kleinlichkeit, Rechthaberei oder Rücksichtslosigkeit anhaften. Gerade diese physiognomischen Gehalte sind es aber, welche die Resonanz der Gegenseite in ganz besonderem Maße bestimmen. Es ist mit Händen zu greifen, daß ein durch Daseinsbefeindung gefärbter Widerspruch ein ganz anders geartetes und ganz andere Wirkungen auslösendes Geschehen darstellt, als ein solcher, bei dem die gefühlsmäßige Einigung und Bejahung des anderen mehr oder weniger stark mitschwingt. Eine kritische Besinnung auf die mannigfaltigen Ausformungen des Widerspruchs und deren mögliche Wirkungen auf der Gegenseite müßte u. E. einmal verhindern, daß Ausdrücke wie Widerspruch, Zwiesprache, Dialektik und Dialog in einem Atem genannt werden, als ob die diesen Bezeichnungen zugrunde liegenden Vorkommnisse Geschehnisse von ein und derselben Wirklichkeit und Wirksamkeit darstellten. Sie müßte aber weiter dazu führen, den „Schauplatz der Erziehung" nicht ausschließlich auf den „Verkehr in der Entzweiung" einzuschränken, sondern gewissermaßen eine Grenzverschiebung vorzunehmen. Diese Grenzverschiebung besteht in einer Erweiterung und Verengung zugleich. Eine Verengung nach der Seite hin, daß gewisse Erscheinungsformen des Widerspruchs aus dem Bereich des pädagogischen Geschehens hinausgewiesen werden, eine Erweiterung aber insofern, daß auch interpersonale Verkehrsformen, die keine „Infragestellung", oder „Vernichtung", keine „Ernüchterung oder Enttäuschung" enthalten, in das Erziehungsgeschehen einbezogen werden. Grisebach spricht einmal davon, daß der Erkennende — wir dürfen wohl auch sagen der Erzieher — das Zutrauen zur Jugend bis zum äußersten behalten müsse. Dieser Satz ist nur eine halbe Wahrheit, die andere Hälfte der Wahrheit lautet: Auch die Jugend muß Vertrauen zum Erzieher haben oder vielmehr das Auftreten und Verhalten desselben muß so sein, daß die Jugend Vertrauen zu ihm gewinnen und bewahren kann. Wo dieses wechselseitige Vertrauensverhältnis besteht, wo es der erzieherischen Kontrapunktik von Hingabe und Zurückhaltung, Vertrautheit und Distanz die Resonanz verleiht, dort erst ist Wirklichkeit zwischen den Beteiligten, wahre Gegenseitigkeit.

* *
*

Knaben des ersten Schuljahres



Knaben des zweiten Schuljahres



Mädchen des ersten Schuljahres

Mädchen des zweiten Schuljahres

Die plastische Darstellung der Menschengestalt beim jüngeren Schulkinde.[1]

Von Hans Märtin.

Zur Einführung.

1. Die Arbeit versucht herauszustellen, wie jedes kleinste kindliche Werk eingespannt erscheint in eine kleinere oder größere Zahl von radialverlaufenden, auf der Kugeloberfläche entspringenden und zum Kugelmittelpunkt zielenden Traglinien. Auf der Kugeloberfläche gelagert sei zu denken das ganze seelisch-körperliche in Ruhe befindliche Eigenwesen des Individuums mit allen möglichen Quellpunkten des Schaffens. Wert wird gelegt auf die Miterfassung der mehr hintergründlichen Gestaltungsfaktoren. Im Kugelmittelpunkt, durch stärkere oder schwächere, zahlreiche oder wenige dieser Radien gehalten, steht das Werk. Man nehme es heraus aus diesem hüllenden Kreis von tragenden Linien, die in ihrer Struktur und ihrer Begrenzung im äußeren Mantel das Einmalige — wenn auch noch so Bescheidene und Unerfüllte — erst aufleuchten lassen: es bleibt ein Nichts, vielleicht und zu höchst eine Hoffnung. Das Labile oder Stabile eines Werkes bestimmt sich allein aus der Mannigfaltigkeit, Schärfe und Eindeutigkeit der tragenden Radien. Sie sind zu entdecken und zu beschreiben, wenn kindliches Werk als Schöpfung eines Individuums gedeutet und verstanden werden soll.

Je größer das Werk des Erwachsenen ist, um so eher mag der Fragekreis, der soeben zu oberst sich stellte, abgetan erscheinen. Das objektive Gut verträgt und fordert die von allen Entstehungsgesetzen abgelöste Betrachtung. Im Schaffen des jungen Kindes wird das Objektive ein Winziges, oder doch ein Geheimnis, das Subjektive eine Offenbarung für den aus diesen Sphären ausgestoßenenen Erwachsenen, den Liebe und Notwendigkeit zurückziehen in dieses ferne Reich seelischen Keimens. Die Abhandlung versucht im begrenzten Felde die Beziehung zur Gestaltung wiederzufinden. Wäre es gar so verwunderlich, wenn über die erste Aufgabe hinaus aus dem Gefundenen Licht fallen sollte auf den Weg, der zwischen Anfang und Ende alles menschlichen Schaffens liegt?

2. 24 Schulanfänger und 24 Kinder des zweiten Schuljahres, je zur Hälfte Knaben und Mädchen, haben im Laufe eines Winterhalbjahres die Menschenplastiken geliefert, deren Ausdeutung in der folgenden Arbeit versucht wird. Jedes Kind hat allein im Raum mit zwei ihm wohlbekannten Lehrern seine Arbeit ausgeführt. Die Doppelbeobachtung[2] sicherte und bereicherte die vom Einzelnen gefundenen Tatsachen. Berücksichtigung fanden: alle freien sprachlichen Äußerungen, die den Arbeitsakt begleiteten, die Beziehungsformen des Gestaltenden zum Raum, zum Beobachter und zur Arbeit; Konstanz und Wandelbarkeit im Leitbild; die Art der Arbeitsabläufe und ihre Dauer, und die Art und Weise, das „Hand"werkzeug einzusetzen. Nachträglich fanden Messungen der ganzen Plastik und der einzelnen Teile statt. Jedem Kinde war eine gleichgroße Menge

[1] Etwa gleichzeitig erscheint eine Paralleluntersuchung: „Stile und Stilwandlungsgesetze der Kinderzeichnung, nachgewiesen an den Menschenzeichnungen der Volksschulkinder" in der „Vierteljahrsschrift für Jugendkunde".

[2] Ich danke dem Versuchsschullehrer Herrn Hans Jastram auch an dieser Stelle für seine Mitarbeit.

(200 g) Plastilin als Kugel geformt zur Verfügung gestellt, das Gewicht der fertigen Arbeit wurde aufgenommen. Nach der Aufgabenstellung („knete uns mal einen Menschen") befleißigten sich die Beobachter strenger Zurückhaltung.

3. An einem Ausbau der Arbeit nach Breite und Tiefe wird gegenwärtig gearbeitet. Sowohl das vorschulpflichtige Kind als auch das ältere Schulkind sollen vor die gleiche Aufgabe und vor andere Aufgaben (Pflanze, Tier, Situation) gestellt werden. In kleinen (der Beobachtung noch zugänglichen) Arbeitsgruppen sollen Wesen und Größe der Beeinflußbarkeit erfaßt werden. Schließlich bleibt die Beziehung zwischen plastischem, zeichnerischem und schriftartigem Bilden aufzuhellen.

Der Arbeitsprozeß und seine psychische Ebene. Das Kind und seine Beobachter.

1. Der Kontakt mit dem Beobachter wird gesucht, nicht nur indem man sich sprachlich an ihn wendet, fragend, erzählend, nicht nur indem man ihn in die Beziehung Ich-Arbeit einzuschließen unternimmt, der Beobachter soll mehr sein als der nur Teilnehmende, das Werkgeschehen Mittragende. Man wendet sich über die Arbeit hinweg mit einer Frontabkehr zu ihr gegen den Beobachter. Man will nicht Kreiserweiterung um der Arbeit willen, man will das Du. Eine lebensnotwendigere Richtung schließt sich in dieser Zuwendung zum Beschauer auf. Die Arbeit wird weiter getan, sei es als Sprungbrett, um durch sie die Absprunggelegenheit zur neuen lebensnatürlicheren Bindung zu finden, sei es als spielerisches Begleitgeschehen, sowie der lebhaft beschäftigte Erwachsene nach Tätigkeiten sucht, die weit ab vom Kern seines Erlebens liegen und dieses doch mitzutragen vermögen. Oder dem Spiel auf der Bühne vergleichbar steht das Kind jetzt in der Arbeit, doch während sie wächst, bereitet sich im abgekehrten Bühnenstück schon die Szene vor, die der Arbeit Ruhe schenkt und dem Beobachter sich in voller Breite zuwendet.

Es bleibt erwähnenswert, daß die Kontaktsuche bei einer Kindergruppe nicht den bekannten sondern den unbekannten Lehrer erfassen will. Die Richtung geht auf das Neue, man wagt einen ganzen Einsatz um dieses Gewinnes willen, man macht sich zur lächerlichen Figur, man treibt sich in eine groteske Komik hinein (so zwei Knaben), man spielt mit koketten Blicken (so ein Mädchen). Es leuchtet ein, daß gerade in diesen Fällen das Arbeitsresultat am stärksten leidet.

2. Der Beobachter wird miterlebt, er wird eingestellt in das lebendige Bewußtsein von der Umwelt, man weiß sich beobachtet, man fühlt den Sinn dieses Daseins des anderen, aber keine Verlegenheit keimt auf. Ohne Befangenheit widmet man sich der Arbeit. Man gestattet dieses Zuschauen ohne Mißbehagen, man läßt es sich wohl gar gern gefallen, etwas Anreizendes klingt mit in diesem Vormachendürfen. Nur eine feine Linie trennt in einzelnen Fällen Kinder von jener Umstellung, die unter 1 behandelt wurde, und die zum Verrat an der Arbeit treibt. Am jenseitigen Rande dieses Typus stehen die Kinder, die den Beobachter zum Schatten stempeln, kaum fällt noch eine Kontur dieses Schattens ins Lichtfeld des erlebten Geschehens.

3. Der Beobachter wird als etwas Lästiges, Störendes empfunden. Man versucht einmal oder wiederholt, dieses drückende Gefühl abzuschütteln, man

wendet sich ab, nicht nur seelisch findet das seinen Ausdruck. Die ganze Energie wird in die Richtung zum Arbeitsplatz gepreßt, man sucht zu vergessen und man vergißt: die Arbeit triumphiert, sie hat gefangen, was vielleicht nur so einzufangen war. Das Lähmende des Anfangs weicht.

Nicht so glücklich sind die Kinder, die immer erneut von diesem Bewußtsein aufgescheucht werden, ihre Arbeit vor andern Augen zu schaffen. Ein verstohlenes Aufblicken, ein verlegenes Lachen kündet das Wachsein dieses Gefühls. Kennzeichnend wirkt ein Fall, wo mit dem halb unbefangenen Aufschauen das Wissen neu hereinbricht, so daß ein Zusammenfahren erfolgt, während die Arme sich fest an den Leib pressen. Mit diesem Unbehagen verbindet sich bei einigen Kindern das Suchen nach einem Ausweg derart, daß Blick und Gehabe ein Umhilfebitten verraten. Man sieht eine Möglichkeit, aus diesem Quälenden herauszukommen durch ganz nahe Bindung an den Beobachter, man möchte sich völlig unter seine Schutzkraft stellen, Teil von ihm werden und aus seiner Wärme heraus Mut zum Arbeitsgeschehen schöpfen.

(Zur Zeichenerklärung ist die Fußnote[1] zu beachten: K 7 und M 7 erscheinen stärker in der ersten und zweiten Form, K 8 und M 8 in der dritten. K 7 ist stärker als M 7 in der ersten Form. K 8 dringt stärker als M 8 nach den Formen 1 und 2 vor.)

Die sprachlichen Äußerungen.

1. Die Sprache steht als Insel im Meer des Geschehens. So tritt sie an den Anfang, man kann noch sprechen, die Arbeitswärme, die zum Schweigen zwingt, ist noch nicht da. — So tritt sie ans Ende, man kann wieder sprechen, man entläßt das Vollendete, man schaut ihm nach, das Wort zerschneidet die Nabelschnur, die Werk und Schöpfer verband. — So tritt sie in Augenblicken der Not oder der Befreiung mitten im Arbeitsgeschehen auf, man muß sprechen, der Widerstandsdamm ist zu hoch, die Freude, ihn erklettert zu haben, zu groß: das kann nicht stumm erlebt werden.

2. Die Sprache läuft — wie der Schatten den Wesen und Dingen — dem Arbeitsgeschehen nach, sie ist ihm zur Seite und manchmal ihm auch voraus. Sie kündet, was kommen soll, sie meldet, was geschieht, sie verzeichnet, was getan wurde. So wird sie zum Spiegel, der mehr und schärfer oft verrät als das von Sekunde zu Sekunde sich Wandelnde des Werkes das Maß der Spannungen zwischen Geplantem und Erreichtem.

Die Sprache ist der Arbeit zugehörig; man spricht nicht, um gehört zu werden,

[1] Um eine Differenzierung vorzubereiten, werden im folgenden anhangartig zu jedem Teilstück der Abhandlung die Kindergruppen aufgeführt, die am stärksten in den einzelnen beschriebenen Formen sich ausleben. Zur Kürzung wird für die älteren Knaben K 7, für die älteren Mädchen M 7, für die jüngeren Knaben K 8, für die jüngeren Mädchen M 8 als Zeichen eingesetzt. K 7 und M 7 bilden die Gruppe der älteren Kinder (ä. Kind), K 8 und M 8 die der jüngeren Kinder (jüng. Kind). K faßt K 7 und K 8 — M faßt M 7 und M 8 zusammen. Die Formel K/M bedeutet ältere Knaben zeigen Verwandtschaft zu jüngeren Mädchen, M/K ältere Mädchen zeigen eine solche zu jüngeren Knaben. Wo K 7 und K 8 einerseits M 7 und M 8 anderseits nahegerückt erscheinen, wird von Geschlechtsverwandtschaft (GV), wo K 7 und M 7 oder K 8 und M 8 zusammengehen von Altersverwandtschaft (AV), wo M/K oder K/M sich angleichen von Geschlechterkreuzungsverwandtschaft (KV) gesprochen.

man spricht auch nicht für sich selbst, man spricht zur Arbeit so wie man mit leichten Bewegungen Musik begleitet. Einem notwendigen Mitschwingen ist das Bilden der Worte vergleichbar, das Arbeitsgeschehen selbst folgt eigener Gesetzmäßigkeit und wird nicht durch die Sprache gestört oder gefördert.

3. Die Sprache wird zur Richterin, sie verurteilt, sie bejaht, sie treibt an und sie drosselt ab. Sie ist Gegenspielerin im guten und bösen Sinne. Sie zeigt an, wie das Leben des kleinen Menschen nicht im Gestalten sich erschöpfte, sondern wie eine das Werk zwar auch gefährdende Zweiheit: eines Schaffenden und eines das Eigenschaffen Sehenden, wach wird.

4. In neuer Dimension steht die Sprache, wo sie die Dauerwendung zum Arbeitsgeschehen aufgibt. Es braucht nicht inhaltlich anderes gesprochen zu werden, die gleichen Worte bekommen nur eine neue Aufgabe. Sie wollen mit Bewußtsein den Beobachter (im natürlicheren Falle den Mitspieler oder Mitarbeiter) aufrufen zur Teilnahme, oder aber sie wollen ihn herbeiholen zur Kritik, zur Mithilfe, sei es, daß Entscheidungen ihm auferlegt werden, sei es, daß Klarheiten durch ihn gegeben werden sollen. Die Sprache wird zur Kontaktsucherin.

5. Wesentlich anders stellt schließlich das Sprachliche sich dar, wo man es nicht mehr benutzt, um den andern Menschen in den Arbeitskreis hineinzuziehen, sondern wo man durch das Sprachliche sich wie aus einem zu engen Gehäuse befreit. Man braucht in der Spannung des Arbeitsablaufs, sei es als Intermezzo, sei es als Begleitmelodie, eine Entspannung durch Sprechen von ganz außenstehenden Dingen. Die Einstellung zum Beobachter bestimmt, ob das alles mehr selbstgesprächartig oder als echtes Erzählen sich fundiert.

Eine reizvolle Aufgabe fällt der Sprache in jenen Fällen zu, wo sie ausgeschickt wird, die Brücke zwischen Bildner und Gebilde zu schlagen. Man redet den kleinen Plastikmenschen an, man betrachtet ihn als Geschöpf, das seinem Schöpfer widerstrebt.

(Sowohl nach der Zahl der im Arbeitsakt sprechenden Kinder, als auch nach der Menge der Aussagen stehen die Knaben weit über den Mädchen, die jüngeren Knaben übertreffen die älteren. Jüng. Kind. (M 8 ausschließlich) erscheinen in der 1., K in der 2. und 5., K 7 in der 4., K 8 in der 6., K und M 7 in der 3. Form.)

Die Arbeitshaltungen.

1. Frische Energie wird zur Zielerreichung eingesetzt, über der Arbeit liegt etwas Intensives. Teils setzt sich diese Stimmung von Anfang an durch, teils wird ihre Steigerung beobachtet, teils bricht sie nur durch, wenn Arbeitsschwierigkeiten aufstehen. Das eine Mal ist das Ziel das wohl Treibende, das andere Mal wird das Zielstreben so beherrschend, daß notwendige Arbeitsruhe leidet. Vom kecken Unternehmungsdrang bis zur übergeschäftigen Einstellung einerseits und bis zur vollen Souveränität dem Werkwerden gegenüber anderseits färbt sich das Arbeitsbild. Unbefangen, zupackend, gefühlsstark, bestimmt, sind Kennzeichnungen der besonderen Art, die das schließlich Einheitliche im Grundstreben sondern für eine feinere Charakteristik.

2. Langsam und ruhevoll fließt das Arbeitsgeschehen dahin. Von Anfang an oder doch wachsend konzentriert sich der kleine Mensch auf den Arbeitsplatz. Es ist Zeit zur sorgfältigen Durchformung gegeben, Zeit auch zum Be-

schauen des Erreichten. Man probiert und hantiert ohne Erfolgssucht, man kann oder will ausharren. Das Ziel ist das Ferne, das Lebendige, aber doch nicht Aufpeitschende.

3. Freudelos steht man der von außen gestellten und der außen bleibenden Aufgabe gegenüber. Man erträgt das Geschehen. In jedem Augenblicke würde man das Unfertige ohne Schmerz im Stich lassen können, sowie man es ohne Schmerz zerstört, um neu zu beginnen. Man geht rauh um mit den Lebensleeren. Vom vollkommenen Unbeteiligtsein bis zu loser Arbeitsbindung schwankt die Beziehungsnuance. Teils zaghaft, teils wie abwesend, gehemmt oft durch natürliches Ungeschick schafft man am Werk: Stockend, innehaltend wie zu neuem Kraftschöpfen, mehr und mehr ermattend, dem Weinen nahe. In einem Falle ungehalten beim Verunglücken, im andern hilflos beim Versagen. Das Gesicht ist umdunkelt, man seufzt und wird schließlich nur in einem Augenblicke froh, wenn's endlich geschafft ist.

4. Als besondere Tönungen des Arbeitsgeschehens erscheinen erwähnenswert: In das zielgebundene Werkwerden erfolgen Einbrüche des Rhythmischen, wo das Rhythmische nicht mehr als mittragende Komponente erscheint, sondern wo es den Damm des durch Wollen gehaltenen Arbeitsverlaufes überflutet und im eigenen Dasein Genüge findet.

In das Arbeitsgeschehen hinein senkt sich eine Weltoffenheit. Man schafft, aber in diesem Schaffen bleiben die Sinne offen für das Bunte der Umwelt. In jedem Augenblicke ist man bereit, innezuhalten, und der Welt außer der Arbeit Ohr und Auge zu öffnen, ohne der Arbeit doch untreu zu werden. Der Lebenskünstler kündet sich an, der auch getreuer Arbeit einen Hauch von Leichtem, Schwebendem zu schenken vermag.

Zuletzt ist jenes Arbeitsbild zu beschreiben, wo stärker als der natürliche, halb unbewußte Gestaltungstrieb, der zupackt, ehe das volle Überlegen vorschreibt, der Gedanke zum Führer sich macht, der vieles plant, aber zu oft weiterläuft, ehe die Hand der Schwierigkeiten Herr wurde, die der Gedankenausführung sich entgegenstellten. Besonders das begleitende Wort meldet dann dem Beobachter, wieviel denkerisch Gewolltes sich durch Denken erstickte.

(In der 1. Form geht K 7 den jüng. Kind voraus, diesen folgt M 7. In der 2. Form steht M 7 vor K und K vor M 8. In der 3. Form lebt sich vor allem M 8, schwächer K 8 aus. In der 1. Abart der 4. Form sind die jüng. Kind. stärker als die älteren, M 7 steht ihnen näher als K 7, in der 2. Abart sind die K, in der 3. die ä. Kind., vor allen K 7.)

Die Leitbilder beim Bau.

a) Die Grundtendenzen.

1. Ein Leitbild stellt sich von Anfang an in den Vordergrund, und mit Beharrlichkeit wird das ganze Bilden ihm untergeordnet. Alles andere Geschehen wird Mittel zum Zweck, erlebt keine volle Zuwendung, keine Beachtung um seiner selbst willen.

2. Im Verlauf der Arbeit steigt mit dem neuen Augenblick und seiner Bedeutung für die Gestaltung eine Leitbildwandlung empor, eben Geschaffenes ablehnend und entweder zerstörend, umprägend oder ihm etwas innerlich Fremdes zugesellend, so daß der Eindruck des Komischen, Bizarren entsteht.

Das Werk der ersten Form bekommt zu leicht etwas Überstilisiertes, jeder

Lebendigkeit Entbehrendes, das der zweiten Form wirkt dem Bauwerk vergleichbar, an dem Jahrhunderte mit ihrem sich wandelnden Stilgefühl schafften und stets das hinzutaten, was ihrem Zeitsinn entsprach. Welches sind nun die Leitbilder, die das eine Mal in strenger Einseitigkeit, das andere Mal in bunter Mannigfaltigkeit einander ablösend den Charakter des Gebildes bestimmen?

b) Die Leitbilder.

1. Der Mensch soll stehen.

Er braucht Beine, sie werden zur ersten Gestaltungsaufgabe. Das Bein wird ohne Fuß an der Unterlage aufgeklebt oder es erhält einen Fuß und versagt trotzdem bei den Stehversuchen. Nun setzt ein Probierspiel ein, man verbreitert den Fuß und verlängert ihn, nicht dem Verhältnis, sondern der Augenblicksaufgabe entsprechend, bis er das Bein hält. Den Beinen wird der Leib aufgesetzt, die Tragfähigkeit der Beine wurde überschätzt, so verdickt man sie zu Säulen und verkleinert den Leib. Der Mensch hat einen Hals, aber wenn durch ihn der ganze Mensch zu hoch in den Raum hinausragt und die kaum gesicherten Beinträger in neue Gefahr gebracht werden, so nimmt man ihn fort und bildet ein Köpfchen, das mit voller Absicht in seiner Kleinheit zwar belustigend wirkt, aber doch dem Leitbilde zum Siege verhilft: der Mensch soll stehen.

Der gleiche Leitgedanke blieb.

Aber er muß sich Einengungen gefallen lassen. Man macht es sich nicht so leicht, man fragt, wie man dem Verhältnis der Teile annähernd Genüge tun kann und doch das Stehen erreicht. Die Verdickung der Beine muß sich bescheiden, die Vergrößerung der Füße wird gehemmt durch ein Maßgefühl. Aber die Beine brauchen ja nicht senkrecht nebeneinander zu stehen. Wenn sie zu Schrägträgern werden, sind sie leistungsfähiger. Arme sind zwar übliche menschliche Attribute, doch wenn sie die mühsam erkämpfte Sicherheit gefährden, so nimmt man sie ab. Es ist besser, das Bleibende zeigt leidliche Verhältnisse. Im andern Fall müssen die Arme hilfesuchend nach vorn sich strecken, um den Schrägbau nach hinten auszubalanzieren. Bei einem Gestaltungsvorgang bleibt schließlich alles Mühen vergeblich. Der Mensch bricht zusammen, nicht weil die Beine versagen, sondern weil der Leib flächig, plattenförmig gebildet wurde, und Hals und Kopf ihn mit ihrer Last sich zusammenfalten lassen. Das Probieren rettet nicht, weil der Gedanke nicht die Grundursache des Versagens erfaßte. Immer neu wird an den Beinen gebastelt, immer neu versucht man durch Richtungsverlagerungen der Leibplatte die Haltkraft zu steigern.

2. Der Mensch soll schön aussehen.

Das bedeutet, alles was Außenwand ist, soll wohl geglättet sein. Man möchte den Menschen so bauen, als ob kein Finger die Figur berührte und Eindrücke hinterließ. So kommt man zum Walzen und Rollen auf der Tischplatte, auch die Umkehrung ist möglich, man entdeckt den Reiz des Glatten bei dem mehr natürlichen Arbeitsverfahren — und macht das Glattsein zum Hauptvorwurf. Jedes Zusammenfügen der Teile stört diese Glätte, immer wieder zerbricht man Gebundenes, weil es die Spuren des Bindens verrät. Die Arbeit rückt nicht weiter, und schließlich fügt man sich widerstrebend der bittren Erkenntnis, daß es nicht ganz ohne Fingerspuren geht.

Diesem Bemühen um Glätte verbindet sich oft die sorgsame Pflege der Gleichheit des Gleichen. Arme, Beine, Füße, Augen, Ohren werden immer

wieder aneinander gemessen, und wenn das Anbringen Größenänderungen verursacht, so zerbricht man. Das Wohlgefällige ist entscheidend.

3. Der Mensch soll haltbar sein.

Man bemüht sich um die Verbindung, um die Stabilität dieser Verbindung. Man kümmert sich nicht darum, daß bei starkem Ineinanderschieben die Knetzeugmassen sich zerdrücken, man sorgt sich nicht um die völlige Deformierung des Leibes, wenn die Beine sich ihm — im wörtlichsten Sinne — einverleiben sollen.

4. Jedes Stück wird gebaut, als ob es das Ganze wäre.

Man kennt nicht die Frage nach dem Zusammenpassen, und wenn man schließlich zur Verbindung vordringt, so tut man es, ohne die Frage zu stellen: Gehören die Teile nun auch innerlich zusammen?

5. Man baut in reinen Formen.

Das Rund des Kopfes, das Eirund des Leibes, die Walzen der Arme und Beine, alle diese Stücke sind vollendet, wenn sie dem Baugesetz dieser reinen Formen gehorchen. (Es gehört zum Schwersten, im Arbeitsakt herauszuspüren, ob das Technische, die Enge der Handwirkungsmöglichkeiten, der Gestaltung die Formungsweise vorschreibt oder ob das geistige Moment die Hand in Einfachheit oder Mannigfaltigkeit beim Bau hineindrängt. In etwa entscheidet darüber der Rhythmus des Ablaufs, die stärkere oder schwächere Zwangsläufigkeit, die einmal etwas Mechanisches, das andere Mal etwas Gelockertes, lebendig Bewegtes offenbart.)

6. Erschwert wird die ganze Deutung eines Bildungsablaufs durch den Wandel der Leitbilder, die das Geschehen vielfach tönen. Da taucht jetzt das Stehensollen auf und für Minuten prägt sich alles in diese Linie um, dann zerbricht beim ersten Versagen der Plan selbst, und der Gestaltungswille wendet sich neuen Ufern zu. Man modelliert den Leib mit reichem Fingerdruck, um später das mühsam Gelungene zu vernichten, weil man die Arme sicher in die Armhöhlen versenken will. Entscheidend für das Gebilde bleibt dann zumeist, welches Leitbild zuletzt den Gestaltenden ergriff, und oft klingt kaum merklich nur durch das Beherrschende des letzten Leitbildes der Ton früheren Wollens.

(Jüngere Kinder und M 7 neigen mehr zum Leitbildwechsel, K 7 neigt mehr zur Leitbildkonstanz. Beim ersten Leitbild bevorzugen jüng. Kind (besonders K 8) die erste, K 7 und schwächer M 8 die zweite Unterform. M, besonders M 7, lebt sich im zweiten Leitbild aus. K erscheint stärker im dritten Leitbild als M. Im 4. und 5. Leitbild sind die jüng. Kind. stärker als die ä. Kind. Allgemein gilt: die Knaben (K 8 mehr als K 7) verzichten fast nie darauf, vorübergehend oder dauernd das Stehensollen des Gebildes in den Vordergrund zu rücken. Während M 8 — wenn auch schwächer — diese Tendenz trägt, erscheint sie bei M 7 gänzlich aufgehoben. Für M 7 tritt ganz in den Vordergrund: Reichtum in der Ausstattung, Schönheit in der äußeren Ausführung.)

Die Technik.

Sowohl bei der ersten Zubereitung, die die weiteren Möglichkeiten der Formung erschließt, als auch bei den einzelnen Gestaltungsvorgängen scheiden sich die Kinder, die nur die Hände als Werkzeug benutzen, von denen, die Hand- und Tischplatte, erstere als aktiv wirkendes, letztere als passiv wirkendes, Wider-

stand gebendes Formungsmittel in Anspruch nehmen; ihnen gesellen sich diejenigen zu, die von Fall zu Fall die eine oder andere Bearbeitungsmöglichkeit wählen.

a) Die Zubereitung des Materials.

Die Knetzeugkugel wird, um sie zu erweichen, gewalzt oder gerollt, sie wird gedrückt entweder so, daß sie immer in der gleichen Lage zwischen den Handflächen bleibt, oder so, daß sie wie beim Schneeballherstellen in der Hand bei jeder neuen Pressung verlagert wird. Von Zeit zu Zeit wird durch Brechen — so wie man einen Apfel in zwei Teile zerbricht — eine erste Teilung versucht, oder aber einzelne Finger probieren etwas von der Oberfläche, die zuerst in der Handwärme nachgiebig wird, abzuschaben, abzuzerren oder herauszuklauben. Die Ungeduld steigert sich, man klopft die Kugel auf den Tisch, man bearbeitet die auf der Tischplatte ruhende Kugel mit der Faust, mit weitem Ausholen und Aufschlagen sucht man sie nachgiebig zu machen. Man unterbricht die Zubereitung durch Walzen und Rollen und haucht auf die Kugel. Als letzte Form wird beobachtet, wie man die Kugel in sich auseinanderzudrehen versucht, indem man die Hände in kreisende Gegenbewegung zueinander versetzt. Die ganze Art, wie diese erste Zubereitung bei einzelnen Kindern erfolgt, erschließt charakterologisch oft in Sekunden das Seelengehäuse des kleinen arbeitenden Menschen. Ruhige Beständigkeit, unbeirrbares Verharren in einer Technik, an deren endlichen Erfolg man glaubt, hier — sprunghaftes Versuchen vieler Bearbeitungsmöglichkeiten, keine Zeit für einen Erfolg gönnend, dort. Zwischen den Polen der Haltungen die mannigfachen Schattierungen, die mehr der einen oder anderen Endform zuneigen. Zu entscheiden ist nur stets nach dem ganzen Haltungsbild, ob Einseitigkeit oder Vielseitigkeit gewollt oder natürlich bedingt sich fundieren.

Die vorbereitende Tätigkeit wird entweder nur so lange fortgesetzt, bis man das Knetzeug erweicht hat, das man zum ersten Gestaltungsakt gebraucht, um nach ihm zu neuer Materialbeschaffung zurückzukehren; oder so lange, bis man eine für das ganze Formen ausreichende Menge zubereitet hat, so daß der vorbereitende Akt abgeschlossen erscheint, wenn die eigentliche Formungsarbeit beginnt.

(Drücken, Abklauben und Abschieben sind die am stärksten angewandten Zubereitungsformen, die jüng. Kind. wenden sie stärker an als die ä. Kind. Drehen, Brechen, Walzen und Rollen sind schwächer angewandte Formen der Zubereitung, Drehen — ä. Kind., Brechen — K 7, Walzen und Rollen — ä. Kind., besonders M 7. Das Hauchen kennen nur die jüng. Kind., das klopfende Bearbeiten nur K 8. — Ältere Kinder bevorzugen die Vorbereitung des Ganzen, jüng. Kind. die Vorbereitung nach Augenblicksbedarf.)

b) Die Technik bei der eigentlichen Formung.

1. Als Grundbewegung bei der eigentlichen Gestaltung werden Rollen und Walzen beobachtet. Dabei erhält die Gestalt eine charakteristische Note durch die Mitinanspruchnahme der Tischplatte oder durch Verzicht auf sie. Die Walze oder die Kugel, die zwischen den Händen entstand, hat feine Unebenheiten, diejenige, die von der ebenen Platte des Tisches mitgebildet wurde, kommt der geometrischen Raumform nahe. Stärker modelliert erscheinen aber besonders

die Plastikstücke, die entweder nur den formenden Fingern überantwortet wurden oder wo die Finger doch die entscheidende Nacharbeit übernahmen. Schon die Ablösung der Walz- und Rollbewegungen der Hände durch reines Drücken in der geschlossenen Faust belebt die Oberfläche.

Nur die Beobachtung des Arbeitsaktes gestattet einen Schluß darauf, ob die Bevorzugung der Hand- oder Fingerformung einer Veranlagung entsprach oder ob sie gewollt war. Das fertige Werk wird immer leichter eine Doppeldeutung zulassen, wenn man nicht das ganze Formniveau (um einen glücklichen Ausdruck von Klages zu verwenden), in klaren Fällen die Annahme eines Müssens oder Wollens gestattet, während die Entstehung merkbarer die Sicht auf den Hintergrund freigibt.

(Beim Walzen und Rollen in den Händen sind die ä. Kind., beim Walzen und Rollen auf dem Tisch die jüng. Kind. stärker vertreten. Hand- und Fingerdruck wird von den Mädchen stärker angewandt als von den Knaben.)

2. Neben der Herstellung des einzelnen Körperteils derart, daß ein bestimmtes Materialstück mit Hilfe bestimmter Techniken seiner Bauidee gemäß umgeformt wird, kommt — besonders bei jüngeren Kindern — die Schaffung eines Einzelteils durch Zusammenflicken aus Knetzeugfetzchen vor. Ein jüngerer Knabe bildet wie in Nachahmung der Zeichnungsentstehung eine Umrißwurst und füllt diese dann aus.

Bedeutsam unterscheidet sich sodann von den genannten Herstellungsformen diejenige, wo mehrere Körperteile (Kopf, Hals und Leib — oder Hals, Leib und Beine) aus einem Knetzeugstück geformt werden. Durch Einschnürung der zuerst erzeugten Walze (dabei wird diese in den Winkel zwischen Daumen und Zeigefinger gelegt und gedrückt) am oberen Ende wird erste Sonderung vorbereitet. Durch Verschieben der Massen wird dann die Kopfrundung einerseits und die mehr eirunde Leibgestalt anderseits hervorgebracht. Im andern Falle wird das letzte Endchen der Walze oben durch allseitiges Drücken und Verschieben zum Hals vermindert, das untere Ende aber durch Platten und Auseinanderlösen in der Mitte für die zwei Beinformungen benutzt (Vorkommen nur bei ä. Kind). Der Eindruck, den eine solche Plastik schenkt, ist ein ganz anderer als der, den man von jenen erhält, wo Stück um Stück zusammengeklebt wurden, selbst wenn durch Verstreichungen die Zusammensetzungsstellen oberflächlich verdeckt wurden; die Einheit im Kern schimmert bei den Gestalten aus einem Stück durch die ganze Linienführung hindurch und gibt den Plastiken etwas Organisches.

(Nicht die technische Entdeckung allein, daß die Nachgiebigkeit des Materials solche Möglichkeit gestattet, kann zu dieser Bildungsrevolution geführt haben; ein neues Wollen, aus dem neuen Empfinden geboren: Der Mensch hat nicht einen Kopf, einen Hals, einen Leib als Einheiten für sich, sondern diese Teile sind zuerst Einheit, zwang zu ihr hin. Ein Kind äußert: ich will das so machen, daß es nicht angesetzt aussieht.)

Der gleichen Tendenz folgen alle jene Bildungen, wo Einzelheiten (Fuß, Hand, Hacken der Schuhe, Nase, Haarknoten) nicht durch Hinzufügen neuer Knetzeugstückchen, sondern durch Umbiegen, durch Plattungen oder durch Herausziehen eines Knetzeugstückchens aus der Grundform erzeugt werden. (Nur das ältere Kind kennt diese Behandlungsweise stärker.)

Die Baufolge.

Kopf, Leib und Bein werden zu Ausgangspunkten der Gestaltung. Zweidrittel aller Kinder beginnen beim Kopf (M 7 mehr als die übrigen), ein Viertel beginnt beim Leib (K/M mehr als M 7), ein Viertel beim Bein (nur K 8).

a) Das erste Hauptstück des Aufbaus:

Kopf, Hals und Leib oder doch Kopf und Leib unter Weglassung des Halses stehen im Mittelpunkt der Arbeit.

Man beginnt beim Kopf, bildet dann den Leib — und wie Erfindung mutet es an, wenn nun zur Verbindung der geprägten Stücke der Hals als Mittler geformt wird (Bauform der K).

Man beginnt beim Leib, bildet dann den Kopf und schreitet wiederum zuletzt zur Formung des Halses (Bauform der ä. Kind.).

Man beginnt beim Kopf; ehe man aber die Leibformung in Angriff nimmt, gibt man dem Kopf die äußeren Zeichen seiner Bestimmung (Augen, Nase usw., fortan als Kopfausbau bezeichnet). Nach der Leibbildung folgt dann die Gestaltung des Halses (Bauform der ä. Kind.).

Kopf, Hals und Leib werden in der genannten Reihenfolge geformt (Bauform der K und schwächer der M 7).

Ihre Bildung erfolgt in der Umkehrung (Bauform der K 7). In die Folge Kopf, Hals, Leib schiebt sich hinter dem Kopf sein Ausbau ein (Bauform der M).

Der Hals wird fortgelassen, vom Kopf geht man zum Leibbilden weiter (Bauform der M).

Der Ausgang erfolgt vom Leib (Bauform der M 8).

Der Kopfbildung fügt sich der Kopfausbau an, ehe die Leibform geschaffen wird (Bauform der jüng. Kind.).

Kopf, Hals und Leib werden aus einem Stück geprägt, oder man baut Hals und Leib und setzt dann den Kopf auf dieses Gebilde (Bauform der ä. Kind., K 7 stärker als M 7).

2. Man stellt der Kopf- und Hals-Leibeinheit den Beinbau voraus (Bauform der K 8.)

3. Man zerbricht die Einheit Kopf-Hals-Leib durch Baueinschiebungen von Armen, Beinen, Beinen und Armen, die zwischen Kopf und Leib geformt werden, oder von Armen und Händen, die zwischen Leib und Kopf gebildet werden (Bauform der jüng. Kind., M 8 stärker als K 8).

4. Man baut Hals, Leib und Bein aus einem Stück (Bauform der M 7).

b) Die Vollendung des Aufbaus.

1. Man baut erst die Beine im Fortgang des Geschehens, dann die Arme (K/M stärker als M/K).

2. Man baut erst die Arme, dann die Beine (Bauform von M/K).

3. Man baut ohne symmetrisches Gefühl mit bunten Einschiebungen und Wiederholungen; erst ein Bein, dann einen Arm, dann das zweite Bein und zuletzt den zweiten Arm. Man zerstört während dieser Bauphase wie im Zwischenspiel den Kopf, um ihn zu erneuern u. ä. (Bauform der M 7 und schwächer die der jüng. Kind.).

4. Hinsichtlich des Zeitpunktes, an dem der Kopf seine Attribute erhält, herrscht Verschiedenheit:

Man baut — wie schon erwähnt wurde — den Kopf nach der Kopfformung aus (M stark, K schwach); man baut ihn nach Fertigstellung des ersten Hauptstückes aus (Bauform der K/M); man baut ihn aus, wenn der Rohbau vollendet ist (K 7 stärker als die jüng. Kind.); man kehrt einmal oder mehrere Male zur Ausbauvervollständigung zurück (Bauform der K/M).

5. Hinsichtlich des Arm- und Beinbaues wird beobachtet:

Man formt Arm-Hand, Arm-Hand je als Einheit (Bauform der ä. Kind.). Man formt in der Zweiheit Arm Arm, Hand Hand (Bauform der M und der K 8).

Man baut Bein-Fuß, Bein-Fuß je als Einheit (Bauform der ä. Kind.), und man baut in der Zweiheit Bein Bein, Fuß Fuß (Bauform der jüng. Kind. und schwächer die der ä. Kind.).

6. Schließlich heben sich Unterschiede hinsichtlich des Zeitpunktes ab, an dem die Zusammenfügung versucht wird. Das Mädchen neigt stärker zur Anfügung jedes neuen Gebildes ans Geschaffene unmittelbar nach seiner Vollendung, der jüngere Knabe vor allem zeigt die Gegenbewegung.

c) Grundsätzliche Feststellung.

Das Leitbild oder der Wechsel der Leitbilder bestimmt vielfach entscheidend die Reihenfolge der Bauteile. Nur weil der Mensch stehen soll, beginnt der jüngere Knabe so oft mit dem Bau der Teile, die die eigentliche Stehkraft verleihen: den Beinen. Nur weil der Mensch schön und vollständig sein soll, beginnt das ältere Mädchen so oft mit dem Kopf und vervollständigt ihn sogleich nach der Fertigstellung, um dann planmäßig die Bezirke des Menschen von oben nach unten abzuschreiten, um so sich zu sichern vor Auslassungen.

Daneben offenbaren die Baufolgen Unterschiede, die nicht aus dem Zwang, den das Leitbild ausübt, hergeleitet werden können. Vielfach weist Gedankliches das immer einseitige Leitbild in seine Schranken zurück oder läßt wohl gar andere Leitbilder entstehen. Technisches beansprucht den Vorrang.

Der Knabe denkt mehr von den Hauptstücken aus, sie sind zu gestalten, und und an sie bindet sich wie von selbst alles sonst Wesentliche an. So baut er Kopf und Leib — und dann den Hals. So formt der ältere Knabe (der nicht vom Leitbild des Stehensollens so gebunden ist wie der jüngere) und das jüngere Mädchen folgt ihm, zuerst den Leib als den größten zentralen Körperteil. Nicht nur das Stehensollen beengt den Knaben nach der Seite des Vollständigmachens, ihm kommt es überhaupt mehr auf das Hauptsächliche an. Wenn der Kopfausbau erfolgt, so an einer Stelle, wo eine gewisse Atempause Zeit gibt.

Das jüngere Kind wieder unterscheidet sich vom älteren in der Art der Arm- und Beinschöpfungen. Ihm liegt mehr, das durch gleiche Technik zu Erzeugende in einem Arbeitsakt zu gestalten, auch um des Rhythmischen willen. So baut es einen Arm und gleich den andern und wenn möglich die beiden Beine noch dazu. So gestaltet es einen Fuß und dann den andern, eine Hand und dann die zweite, während das ältere Kind Arm-Hand als Einheit faßt und in einem Akt bewältigt.

Die Grade der Vollständigkeit bei der Plastik.

Kopf, Leib und Bein gehören zu jeder Plastik. Nur ein Fünftel aller Kinder läßt den Arm aus, einem Drittel der Gebilde fehlen Fuß und Hals, zwei Drittel aller Menschen haben keine Hand.

Ein Ausbau des Kopfes, so daß Auge, Nase, Mund, Ohr, Haar und Fuß ihr mehr oder weniger deutbares Zeichen findet, fehlt bei einem Drittel, ein Ausbau des Leibes durch Knöpfe und Bekleidung fehlt bei acht Neunteln.

Die Mädchenplastik ist reicher ausgestattet als die Plastik der Knaben, das jüngere Mädchen übertrifft noch den älteren Knaben, dieser den jüngeren.

(Knaben, ältere noch mehr als jüngere, lassen den Arm fort. K/M kennen sehr oft keine Fußausbildung, während K 8 den Fuß nur einmal unterschlägt. Der Hals wird von K 7 nie, von M 8 fast immer, von M/K sehr oft weggelassen. Die Hand fehlt bei den Knabenarbeiten mehr als bei den Mädchenarbeiten. Den Kopfausbau pflegen M 7 mehr als K/M, diese mehr als K 8, den Leibausbau versäumen jüng. Kind. mehr als ä. Kind., Knaben mehr als Mädchen. Augen, Nase und Mund fassen M mehr als Einheit auf, während K sich mit der Anbringung der Augen begnügen.)

Die Gestalt der einzelnen Körperteile.

Sehr viel wurde bereits über die endgültige Gestalt durch die genaue Beschreibung der Gestaltwerdens gegeben. Es bleiben nur wenige Momente der nachholenden Erwähnung wert.

Der Kopf wird als Kugel gestaltet; was als Abweichung erscheint, bildete sich ungewollt. Nur einige ältere Kinder versuchen eine Langrundformung und eine Abplattung der Kugel, um auf der platten Seite die Gesichtsteile anzubringen.

Vom Leib als Walze über den Leib als Ellipse und Eirund führt der Entwicklungsweg zum Leib als Trapez mit sehr geringer Differenz zwischen oberer und unterer Breitenausdehnung, wenn man an die Breitenformung denkt. Während das jüngere Kind der Breitengestaltung entsprechend nur den walzenförmigen Körper auch in der Dicke in gleicher Ausdehnung formt, bleibt diese Tendenz bei älteren Kindern bei allen sonstigen Formungsverschiedenheiten gleich. Das jüngere Kind dagegen schreitet bei Ellipsen- und Eirundleib in der Breite auch zu größerer Verdickung im mittleren oder unteren Teil der Plastik. Ob mehr unbewußt der Tastsinn diese Bildungen den reinen Formen gemäß vorschreibt? Das ältere Kind differenziert zwischen Breiten- und Dickengestaltung, das gibt den Bildungen etwas Lebensnahes. Das eigentliche Fehlen der dritten Dimension kommt fast ausschließlich beim jüng. Kind vor, vor allem beim Mädchen.

Die Beine und Arme sind reine Walzen, hier und da mit Plattungen, die den Gebilden den Charakter des Prismatischen verleihen. Bei den Armen nehmen diese Plattungen eher etwas Flächenförmiges an. Da, wo das Stehen zu einem Zeitpunkt in den Vordergrund rückt, werden die Beine im unteren Ende durch Aufdrücken ungewollt verdickt, besonders wenn der Fuß fehlt. Beim Fuß herrschen die Formungen ohne Dickenausbildungen vor, teilweise erwecken sie den Eindruck von schwimmfußartigen Gebilden, vor allem beim jüngeren Knaben.

Das Auge und das Ohr werden als Kugel, die Nase und der Mund als Walze

dem Gesicht aufgeklebt, wenn nicht einfache Ritzungen die Zeichenfunktion übernehmen. Ein älteres Mädchen versucht die Augäpfel in eine Augenhöhle einzusetzen. Nur das ältere Kind schafft Hüte als Raumgebilde, die wirklich den Kopf überdachen können. Das jüngere Kind bringt die rein zeichnerische Form des offenen Vierecks.

Die Hauptergebnisse der Messungen.

1. Der Knabe arbeitet schneller als das Mädchen.

Das ältere Kind ist sparsamer im Materialverbrauch als das jüngere, die Mädchen neigen stärker zu dieser Tendenz.

Mädchen sind absolut gerechnet Kleinplastiker nach Länge.

Knaben neigen zum Verhältnis: Gewichtig bei geringerer Verhältnisgröße, Mädchen zum Verhältnis: Leicht bei bedeutender Verhältnisgröße. Ältere Kinder folgen dieser Gesetzmäßigkeit konstant, jüngere — besonders Knaben — kennen auch die Gegenbewegungen.

2. a) Die Breite wird besser getroffen als die Dicke, diese wieder besser als die Länge. Anderseits zeigt die Breite starke Ausfälle. Die Plastiken werden nach jeder Raumrichtung hin mehr vergrößert als verkleinert, die Dicke folgt am stärksten dieser Tendenz, ihr nachgeordnet steht die Breite und dieser die Länge. Auch die Streuungsbreite (= Größe der Ausfälligkeit nach Minus- und Plusseite zusammengenommen) weist stärker zur Plusseite (Normalgröße wird überschritten) als zur Minusseite (Normalgröße wird nicht erreicht). Sie ist größer bei der Dicke als bei der Breite, größer bei dieser als bei der Länge. Während die Streuungsbreite bei der Länge durch die Normallinie halbiert erscheint, überragt in der Breite der Plus- und in der Dicke der Minusarm. Man verdickt zwar mehr als daß man verbreitert, aber man übertreibt nicht so in der Dicke wie in der Breite.[1]

b) Kopf und Arm werden besser als Leib und Bein in dem richtigen Verhältnis gestaltet. Bein und Arm werden stärker als Leib und Kopf in irgendeiner Raumrichtung verkürzt. Bei Kopf und Arm ist die Breitenfindung glücklicher als bei Leib und Bein. Bei Kopf und Leib sind die Näherungsprozente in der Länge weit besser als bei Arm und Bein. Die Treffer und Näherungsprozente der Dicke bleiben bei Kopf und Leib hinter denen der Länge und Breite zurück. Die Streuungsbreite, die beim Kopf ausgesprochen zur Plusseite neigt (Verhältnis 1:2) verlagert sich über Leib (3:4) und Bein (5:6) mehr und mehr zur Minusseite und wird beim Arm durch die Normallinie halbiert.

c) Knaben gestalten verhältnisähnlicher als Mädchen, sie neigen aber auch stärker zu Ausfällen. Jüngere Kinder gleichen den Knaben. Knaben sind vor allem treffsicher in Länge und Dicke, Mädchen in der Breite, jüngere Kinder in

[1] Längen-, Breiten- und Dickenmaße der einzelnen Teile einer Plastik wurden ins Verhältnis gesetzt zur Gesamtlänge dieser Plastik. Die Resultate wurden alsdann verglichen mit den Verhältniszahlen, wie sie sich bei Maßfeststellungen ergaben, die an den Zeichnungen von Kinderkörpern im Buche: Das Schulkind (Verf.: F. A. Schmidt) vorgenommen wurden.

Unter Treffern werden Maßzahlen, die nur $^1/_{10}$ oder weniger, unter Näherungswerten solche, die $^1/_5$ bis $^1/_4$ vom richtigen Maß abweichen, verstanden. Mit Ausfällen werden solche Resultate bezeichnet, die mehr als $^1/_2$ unter oder über dem geforderten Maß liegen.

der Breite und Dicke. Mädchen neigen mehr zur Verkleinerung in jeder Dimension als Knaben. Das jüngere Kind und der Knabe verkürzen stärker der Länge nach, das ältere Kind und der Knabe der Breite nach, das jüngere Kind und das Mädchen der Dicke nach. Das jüngere Kind und der Knabe sind streuungsbreiter. Der Knabe hat einen längeren Plusarm der Streuungsbreite als das Mädchen.

d) Knaben gestalten den Kopf verhältnisähnlicher als Mädchen, ältere Knaben treffen besser Länge und Breite, jüngere Länge und Dicke, Mädchen erreichen die Knaben nur in der Breite.

Ältere Kinder gestalten den Leib verhältnisähnlicher als jüngere, Knaben mehr als Mädchen, erstere in Länge und Dicke, letztere in Breite und Länge, in der Breite erreichen jüngere Mädchen die älteren.

Ältere Mädchen gestalten das Bein verhältnisähnlicher als jüngere Kinder, diese wieder übertreffen noch die älteren Knaben. Mädchen erreichen den Vorsprung in der Breite, jüngere Knaben in der Länge.

Ältere Knaben und jüngere Mädchen gestalten den Arm verhältnisähnlicher als die übrigen Kinder. Knaben sind besser in der Breitenfindung, Mädchen sind in Längen- und Breitenfindung gleich stark.

3. Der Rahmen dieser Abhandlung verbietet, die Auswertung der Maßfeststellungen — die hier, das Maßbild einer Plastik als Individuum zerreißend, im allgemeinen stecken blieb — weiter zu verfolgen. Nur die Richtungen der weiteren Behandlung und die letzten Konstatierungen sollen noch gegeben werden. Die Plastiken als Individuen sind einerseits in ihren Längen-, Breiten- und Dickebildern betrachtet und gruppiert. Neben der einfachen Feststellung: Vergrößerung oder Verkleinerung eines Teiles, wurde der Grad und die Lage derselben berücksichtigt. Es zeigt sich sodann: Mädchen sind einander verwandter als jüngere Kinder, diese übertreffen die K/M einerseits und die M/K anderseits. Die Knaben — und ihnen nachgeordnet die älteren Kinder — stehen am Ende.

Die Plastiken als Individuen sind anderseits betrachtet und verglichen nach Vergrößerung und Verkleinerung in den drei Dimensionen beim Kopf, Leib, Bein und Arm. Es ergibt sich sodann: Knaben und jüngere Kinder stehen sich am nächsten, ihnen folgen K/M, M/K und M in gleicher Verwandtschaftsstärke. Die älteren Kinder stehen wiederum am weitesten auseinander.

4. Bei der Beurteilung der Maßergebnisse einer Plastik wird stets zu entscheiden sein, ob diese Ergebnisse mehr ungewollt, bedingt durch andere Faktoren, sich bildeten, oder ob sie durch wirkliche Beachtung erreicht wurden. Das viel zu kurze und zu breite Bein des stehenden Menschen beim jüngeren Knaben ist nicht voll verwertbar bei der Entscheidung, ob das Kind Maßgefühl besitzt, es gestattet nur den Schluß, daß dieses Maßgefühl von andern Faktoren unterdrückt wurde. Sobald aber andere Teile der gleichen Plastik mannigfach Treffer- und Näherungswerte zeigen, wird die Annahme gesichert, daß dieses Maßgefühl unterdrückt wurde und nicht ganz fehlte.

Im allgemeinen erscheint die Mädchenplastik — vor allem die des älteren Mädchens — mehr gewollt vom Maßgefühl mitgestaltet, während die Plastik des Knaben — vor allem die des jüngeren Knaben — oft größte Rücksichtslosigkeit dem Maßgefühl gegenüber offenbart.

5. Erst wenn man die Schichtung der bedingenden Gestaltungsfaktoren ver-

sucht, d. h. wenn man die ganze Zahl der möglichen ins Spiel tretenden Formungstriebkräfte überschaut und in ihrer Angriffsstärke richtig bewertet, wird man die Möglichkeit der Prägungen voll verstehen lernen. Im natürlicheren Lichte wird man dann die grotesken Abweichungen vom Vorbildhaften einer Gestalt — wie sie nicht nur die Gebilde des Kindes sondern auch die des frühgeschichtlichen und die des primitiven Menschen zeigen, sehen. Leitbildhaftes, Technisches, Arbeitsbezug, Maßgefühl und kritisch Gedankliches sind Faktoren, die das Werkwerden bedingen. Sie können in ganzer Breite mit guter Ausgeglichenheit oder auch mit großen Ausfällen, Schwankungen und Gegeneinanderstehen sich bei der Gestaltung einsetzen; diese verstehen, heißt zum wichtigsten Teil, das Spiel jener in seiner Struktur aufdecken.

Typus und Individuum in der Plastik.

Immer wieder zwingen die Ergebnisse der einzelnen Kapitel zu den Schlußfolgerungen hin, daß die Plastik des jüngeren Kindes sich in wesentlichen Momenten trennt von der des älteren, daß der Gestaltungsweg durch andere Bildungskomponenten beeinflußt wird und daß die Gestalt infolgedessen eine andere Struktur aufweist. Das war zu erwarten. Stärker schon weist sich die Bedeutung der Unternehmung aus, wenn man festzustellen vermag, wo die Wege sich trennen und in welchen Richtungen die Gebilde sich voneinander scheiden.

Zu erwarten war auch, daß die Plastik des jüngeren Knaben schon andere Färbung verrät als die des jüngeren Mädchens; nahe lag die Annahme, daß einerseits zwischen jüngeren und älteren Knaben, anderseits zwischen jüngeren und älteren Mädchen Bindungen aufweisbar würden. Wenn man die Angaben über die Beteiligung der Kindergruppen an den einzelnen beschriebenen Formen zurückverfolgt, so werden die Grade und die Artungen der Verwandtschaft sowohl zwischen den Altersklassen als auch zwischen den Geschlechtern ohne weiteres sich einprägen.

In einen neuen Gedankengang bringt die Erkenntnis hinein, daß die Distanz zwischen jüngeren Knaben und Mädchen bedeutend geringer ist als die zwischen älteren Knaben und Mädchen. Es scheint also, als ob die beiden Wege, denen die Geschlechter gesondert folgen, an einem früheren Punkte vereinigt waren. Die Untersuchungen am vorschulpflichtigen Kinde werden diesen Punkt zu suchen haben und werden Art und Größe des Distanzierens bei verschiedenen Altersstadien erhellen müssen. Je älter das Kind wird, um so berechtigter erscheint es, von einer geschlechtsmäßig betonten Eigenart der Plastik zu sprechen. Wird das für das höhere Alter auch gelten, oder streben an einem späteren Punkt der Entwicklung die Linien wieder zueinander? Und welche Momente sind entscheidend für die Sonderprägungen?

Gibt es, wie die vorliegende Arbeit nahelegt, Normalgebilde für Alters- und Geschlechtsstufen, und besteht die Möglichkeit, mit diesen Normalgebilden — in freier und geschickter Weise — eine Plastik, deren Gestalter unbekannt ist, zu messen — und zu bestimmen, aus welchem seelischen Fundament das Gebilde erwuchs?

Die Wege trennen sich, jedoch nicht ohne eigenartige schräg gelagerte Querverbindungen zu schaffen. Vom jüngeren Mädchen weist ein Pfad zum älteren Knaben, vom jüngeren Knaben ein solcher zum älteren Mädchen. Darf man

daraus schließen, daß Entwicklungsmomente einerseits von einem Geschlecht vorweggenommen werden, die vom andern zu späterem Zeitpunkt, in neuer Verbindung zwar, sich ausprägen, daß anderseits dasjenige zum Durchgangspunkt fürs eine Geschlecht wird, was Dauer und Beständigkeit beim andern verrät?

Was teils als Frage, teils als vorsichtige Annahme sich soeben gestaltete, hat Frage- und Annahmeberechtigung schon in dem ersten Teil bis zu einem gewissen Grade erwiesen. Um über die erste Differenzierung hinaus zu dem Lebendigen einer individuellen Prägung vorzudringen, wird nunmehr der Versuch gemacht, an einer Plastik bis ins einzelne die das Werk tragenden Linien aufzuweisen, um zugleich die mehr systematische und das Einzelne abschleifende Art der Formulierung der ersten Teile aufzulockern.

Die Plastik eines älteren Knaben:

1. Das Werk erscheint nicht wesentlich getragen von den Radien, die im Individuum entspringen. Es ist fast, als ob das Werk selbst in seinen einzelnen Entstehungsphasen immer neue Kräfte ausschickte, um sich an seinen Schöpfer zu binden und um so das Passive im Seelischen des Kindes immer erneut zu überwinden und die schlafenden Kräfte zu wecken und hinzuleiten auf das Schaffenmüssen. (Damit soll nichts Mystisches in die Rechnung eingestellt werden. Es ist nur die Tatsache gemeint, daß das Objektive im weiterem Sinne, das außerhalb des Ichs Befindliche, mit ganzer Aufgeschlossenheit erlebt wird, ohne daß eine Aktivität subjektiv umprägend sofort einsetzt.) Man kann kaum von einer Zielstrebigkeit sprechen. Kein Leitbild gewinnt Dauermacht. Das Kind liegt eingebettet in seinem eigenen Sein, nichts Strebendes tritt aus diesem geschlossenen Kreis heraus. Man hat das Gefühl, als ob das Ich im träumerischen Selbstgenügen sich wiegte.

Und gerade in dieser seltsam stillen seelischen Luft gedeiht eine Plastik, die über allen Gestaltungen steht. Hier formt man nicht, hier formt sich etwas. Das Kind ist nicht Schöpfer, sondern Mittler. Das Geschöpf wird zum Lockenden.

2. Wenn man die das Werk tragenden Radien auf ihre Ausgeprägtheit und Strebigkeit untersucht, so ergibt sich:

Der Beobachter wird in voller Natürlichkeit miterlebt. Eine selbstverständliche Gelassenheit verdrängt jedes leise Unbehagen. Es klingen hie und da im Zwischenspiel Neigungen an, dem Werk den Rücken zu kehren und mit dem Beobachter über fernliegende Dinge zu plaudern. Aber nichts Zwingendes, Treibendes sitzt in dieser Wendung zum Du.

In gleicher Gelassenheit, die jedoch weit entfernt ist von Stumpfheit oder Abneigung, steht man dem Bilden selbst gegenüber. Es gibt Momente, wo man ganze — wenn auch wohl temperierte — Intensität dem Gestalten gegenüber aufbringt. Man sucht keinen Erfolg. Alles darf Zeit dauern. Man hantiert und probiert, man läßt sich treiben. Man ist unglücklich, hilflos, aber in der nächsten Minute siegt der Humor.

Man ist technisch unbeholfen, man vergeudet Kräfte nutzlos in der Vorbereitung. Die Hand kennt alle Formen des Wirkens (vom Rollen und Walzen auf der Platte und in den Händen bis zum Fingerdruck, Umbiegen und Herausziehen) und wendet sie an, aber ohne Sicherheit und Geschick. Und trotzdem

— vielleicht auch gerade deshalb — wird das Fertige etwas Vollendetes, vom rein Technischen nicht Entleertes.

Die Sprache spielt in den Arbeitsprozeß dauernd hinein, zumeist als Begleitmelodie, mehrfach allerdings auch richtend, aber selbst in diesen Augenblicken behält das Gestalten aus dem halb Unbewußten die entscheidende Wirkung.

Man baut zunächst Teil um Teil, jedes Stück hat seine ganze Mittelpunktstellung. In jeder Minute des Bindens redet das Werdende seine weckende Sprache, fühlt sich nicht fertig nach vorgefaßtem Teilziel, sondern läßt sich weiterbilden und fordert diese Weiterbildung. So wird das Bein mit lebendiger Modellierung des Schuhes, so wird der Leib ein lebendiger bekleideter Leib. Gerade dieses Sehen ohne Bindung an einfache leicht bildbare Normalformen als Vorbilder gestattet das Weiterschreiten von Formstufe zu Formstufe im einzelnen Stück.

Man baut spät zusammen, und in diesem Zusammenbau klingt die Rücksichtnahme auf das als Einzelnes Gebildete fort, man will stehend machen, aber Geformtes und als Form Gebundenes fordert Beachtung.

Man baut Leib, Kopf und Hals, Bein mit Schuh und Hacken und bildet zuletzt das Gesicht aus. Man baut in Verhältnissen, die nur Näherungswerte darstellen, aber man kennt keine Ausfälle, etwas Ausgeglichenes liegt über dem Ganzen. Es ist keine ausgesprochene Knabenarbeit, mädchenhafte Züge scheinen vielfach hindurch, aber gerade diese Mischung schenkt den Charakter des Reichen. Viele Radien halten das Werk, aber sie zwängen es nicht ein. Jeder Radius bescheidet sich seiner möglichen Kraft entsprechend. Die obere Grenze des Gestaltens scheint erreicht.

3. Von diesem Ausdeutungsversuch aus wird es leichter erscheinen, Plastiken in der Art ihrer Einspannung im Netz der Radien sich zu denken: Von jenen Gebilden, wo wenige Radien wie in fester Einklemmung die Gestalt dauernd tragen, bis zu jenen, wo mit dem Werden des Werkes fortwährend die haltenden Radien wechseln und einander im Tragen ablösen. Von jenen Gebilden, wo wenige oder mehr Radien in Zielsicherheit auf das Werk zustreben, bis zu jenen, wo eine schwächere oder stärkere Zahl von Radien am Werk vorbeischießt, und die wenigen schwachen Bindungsfäden zum Werk in ihrer natürlichen Tragkraft hemmt, indem sie selbst einen großen Teil der schließlich einheitlichen Gesamtkraft des Individuums in anderer Richtung verbraucht. Zuletzt bleibt immer entscheidend, ob das Werk aus der Hauptkraft gespeist wurde, oder ob nur schwache Teilkräfte sich einsetzten für die Gestaltung.

* *

Über das Minderwertigkeitsgefühl phantasievoller Kinder.

Von Alice Friedmann.

In der kindlichen Phantasie sind wir den Quellen der Persönlichkeit und der Zielbildung näher als beim Erwachsenen. Alle auffälligen Phantasiebildungen beim kleinen Kinde, die bekannt geworden sind, stehen in Zusammenhang mit Veränderungen seiner Situation, die neue oder verstärkte Anforderungen an die seelische Tragfähigkeit stellen. Die psychologischen Arbeiten und Beobachtungen

auf diesem Gebiete zeigen eine große Verwandtschaft zur individualpsychologischen Forschung. Der Zusammenhang der Kinderphantasie mit der Geschichte und Umgebung des Kindes ist in diesen Arbeiten klar dargestellt.

Meine vergleichende Darstellung bezieht sich auf eigene Beobachtungen und auf folgende Literatur:

Die Phantasieschwester. Erlebnis eines Kindes von $3^1/_2$ Jahren. Von Dr. Doris Jähner in Dahl, Kr. Hagen. Zft. f. päd. Psych. usw. 31. Jg. Nr. 7/8, Juli/Aug. 1930.

Zur Psychologie des Dichtkindes. Von Dr. Erna Sander-Rindtorff in Bonn. Zft. f. päd. Psych. usw. 32. Jg. Nr. 2. Februar 1931.

Dauerphantasien im 4. Lebensjahre. Von Clara und William Stern. Zft. f. ang. Psych. 1931. Heft 3 und 4. (Auch enthalten in: Erinnerung, Aussage und Lüge in der ersten Kindheit. IV. Aufl.)

Über die Nachahmung. Von Dr. Alice Friedmann. Int. Zft. f. Individualpsychologie. VI. Jg., 1928, S. 333, und ebenda VII. Jg., 1929, Seite 388: Spiegelbilder.

1. Typische Züge trägt die „Schwester aus Berlin" (Die Phantasieschwester von Doris Jaehner, s. o.), die Phantasie eines dreieinhalbjährigen, gesunden Mädchens, das durch $^3/_4$ Jahre an dieser Gestalt festhielt und sie unausgesetzt zitierte. Das Kind hat Zwillingsgeschwister, Knabe und Mädchen, welche um 2 Jahre jünger sind. Die kleine Marie ließ ihr Geschöpf schlimm oder brav sein, je nachdem es die Folie für ihre eigene Bravheit oder für die Schlimmheit ihrer Geschwister abgeben mußte. Auch Brüder werden dazu erschaffen. Gelegentlich läßt das Kind diese Phantasiegeschwister sterben und wieder auferstehen. Besonders beachtenswert sind die Szenen beim Essen, wo das Kind die Eßunarten der Schwester aus Berlin schildert, nachdem es selbst durch Klapse von der Mutter zum Essen gebracht worden ist. Das Verhalten des Kindes ist in einer Reihe charakteristischer Beobachtungen dargestellt bis zu der Szene, in der die Mutter Gelegenheit nimmt, es darüber zu beruhigen, daß es doch Schwester und Bruder habe und selbst die Schwester seiner kleinen Geschwister sei.

Wie W. Stern in seiner Deutung hervorhebt, handelt es sich hier nicht nur um Behebung eines sprachlichen Mißverständnisses (die Zwillinge waren Marie gegenüber immer als „die Kinder" bezeichnet worden, nicht gerade als ihre Geschwister), sondern um tiefere psychologische Vorgänge. Das Einsamkeitsgefühl des Kindes, die Bevorzugung, die kleinen Geschwistern unwillkürlich zuteil wird, ließen es diesen Ausweg in die Phantasie finden als Kompensation der auftauchenden Minderwertigkeitsgefühle.

2. Doris Jähner berichtet außerdem von einem 10jährigen Mädchen, welches nach dem Tode zahlreicher Geschwister sich in die Mutter- und Schwesterrolle bei der kleinen Schwester einer Freundin hineinphantasierte.

3. Ferner von einem $3^1/_2$jährigen Mädchen, vorjüngste und einzige unter 5 Brüdern, welches stundenlang von einer Schwester Anneliese in Löhne erzählt. Sie erzählt allerlei Märchen; Krankheit und Tod kommen darin auch vor. Das Fabulieren gibt sich immer mehr, seit der kleine Bruder sich mit ihr anfreundet.

4. Mit $2^1/_4$ Jahren erfindet der kleine Greif (Sander-Rindtorff, s. o.), als er das Sprengen im Steinbruch hört, den Romps. Zunächst ist dies eine lautmalende Bezeichnung. Durch die Fragen der Erwachsenen und verschiedene Umstände begünstigt, nimmt der Romps Gestalt an. Um ihn werden noch andere sonderbar benannte Gestalten geschaffen. Ihre Aufgaben sind ähnlich wie die der Schwester

aus Berlin. Sie sollen essen, wenn das Kind nicht essen will. Sie lassen Botschaften an die Eltern ergehen. Auf ihren Befehl kann das Kind leichter brav sein als auf Wunsch der Eltern. Die Eltern werden aufgefordert, sie zu begrüßen, zu berücksichtigen, sie anzuerkennen. Ihre Wirksamkeit wird immer mehr ausgedehnt. Sie wohnen im neuen Schrank der Mutter, sie kommen bald auch im Freien vor.

$2^1/_2$ Jahre alt bekommt Greif, der bis dahin einziges Kind war, einen Bruder. Interessant ist es, wie seine Phantasieschöpfungen im 5. Lebensjahre durch Angstvorstellungen abgelöst werden: Teufel und Zauberer aus dem Kasperltheater. Mit der Zeit läßt das Kind von diesen Vorstellungen.

5. Kurz nach Geburt einer kleinen Schwester, gegen Ende des 3. Lebensjahres, beginnt Günther Stern sich selbst als „hoße Hester", seine große Schwester als „kleine Hester, kleine Mieze", seine Mutter als Hoßmuttsen zu bezeichnen (Clara und William Stern, s. o.). Er besteht auf diesen vertauschten Rollen und fordert ihre Anerkennung, das Mitspielen der Erwachsenen. Eines Nachts z. B. erklärt er weinend, der große und der kleine Ball seien verloren gegangen, Hoßmuttsen solle am Morgen mit der hoßen Hester die Bälle finden gehen, die kleine Mieze aber zu Hause lassen.

6. In einem andern Falle, von dem C. und W. Stern in der zitierten Arbeit berichten, erklärt ein Mädchen, das einen um 2 Jahre jüngeren Bruder hat, gegen Ende des 3. Lebensjahres: „Marie ist Hermann" und verlangt von der Mutter, daß sie sich zu ihr eben so zärtlich und scherzhaft benehme wie zu dem kleinen Hermann. Sie ahmt ihn nach und bringt es in dieser Rolle zuwege, zärtlich und entgegenkommend zu sein, was ihr sonst sehr schwer fällt. Dabei erkennt die gerechte Mutter, daß sie selbst sich zu dem kleineren Kinde doch anders verhalten habe.

7. In derselben Arbeit von C. und W. Stern wird ein Aufsatz aus dem Berliner Tageblatt 1917, betitelt „Der Abschock", angeführt. Ein kleines Mädchen, welches einen „Haufen Fleisch" zum Abendbrot bestellt und Grießbrei bekommen hatte, zerbrach aus Zorn den Teller und erklärte der Tante, der Abschock habe ihn zerbrochen. Wie einige andere Kinder, von denen hier berichtet wurde, vervollständigt sie diese Phantasiegestalt mit Hilfe der Fragen der Erwachsenen und findet den Abschock dann brauchbar. Sie hilft sich der Mutter und den älteren Brüdern gegenüber, indem sie ihre Unarten dem Abschock zuschreibt. Sie verlängert die Situation des Krankseins einmal, indem sie, schon gesund, den Abschock noch krank sein läßt.

8. Eine Kindergärtnerin, Elisabeth Schultzen, berichtet aus ihrer Erinnerung (nach Stern, s. o.): Als 3jähriges Mädchen, $^1/_2$ Jahr vor Geburt eines Bruders, habe sie begonnen, von einem großen Bruder aus Bremen zu sprechen, der so groß war, daß er nicht durch die Türe konnte. Als dann der kleine Bruder zur Welt kam, hielt sie ihn für die Verwirklichung ihrer Phantasie und sprach nicht mehr davon. Sie war aber enttäuscht darüber, daß sie zunächst mit dem Bruder nichts anfangen konnte.

In der vorliegenden Tabelle ist der Versuch gemacht, gewisse gemeinsame Grundlagen in der Phantasiebildung der 8 kurz zitierten Fälle aus der Literatur zusammenzufassen. Die Fragestellung berücksichtigt die Umstände, die für die Flucht in die Phantasie maßgebend gewesen sein könnten. Die Tabelle mußte

für jene Fälle, von denen nur ganz wenige Angaben existieren, lückenhaft und unsicher bleiben. Trotzdem ist einiges Grundsätzliche zu erkennen. Es ist selbstverständlich, daß eine so kleine Untersuchung ihre Beweise nicht auf dem Gebiete der Statistik führen kann. Aber für die verstehende Psychologie liegt die grundsätzliche Übereinstimmung der einzelnen Fälle auf dem Wege zur Erforschung der Persönlichkeit.

Beim Studium dieser Phantasien fällt es auf, welche überragende Rolle ihre Mitteilung an die Umgebung spielt. Insbesondere für die „Schwester aus Berlin", für Romps, für die Schwester aus Löhne trifft dies zu. In fast allen Fällen wird berichtet, wie während der ersten Mitteilungen und der Fragen der Erwachsenen die Phantasiegestalt ihre Züge gewinnt. Die Hauptwirkung der Phantasien besteht nicht nur darin, daß sie von dem Kinde erlebt werden, sondern mindestens ebensosehr darin, daß das Kind von der Umgebung verlangt, sie mitzuerleben.

Am stärksten ist das zu erkennen, wenn das Kind, wie im Falle Greif Sander, von der Mutter verlangt, daß sie die Phantasiegefährten begrüße, ihnen die Hände schüttle, ihren Wohnort respektiere usw. Auch die Promptheit, mit der von den Kindern die Gelegenheit wahrgenommen wird, die Gespräche der Erwachsenen zu unterbrechen und ihre Phantasieerzählungen dem Gegenstand dieser Gespräche anzupassen, beweist, welch großer Wert der Interessiertheit der Umgebung beigemessen wird. Und es gelingt auch, die Umgebung lebhaft zu interessieren, ja sogar ihr Verhalten zu verändern. Im Abschock wird berichtet: „Die Hand der Mutter sinkt herab", wenn das Kind den Abschock als Urheber seiner Taten angibt.

An solchen Erfolgen der Phantasieerzählung wird es klar, daß das Kind sie für seine Ziele verwertet. Es ist eine erhöhte Aufmerksamkeit, die die Umgebung ihm entgegenbringen muß und gewisse Erleichterungen: Strafen werden nachgesehen. Die Phantasiebildung erscheint als ein Mittel zu den Zwecken des Kindes.

Gewiß ist sie nicht vorsätzlich ausgedacht. Sie entsteht, wie aus der Tabelle ersichtlich ist und auch schon von Stern hervorgehoben wurde, unter dem Druck von Veränderungen im Familienkreise. Das Kind, dessen Position verändert ist, verwertet sie in seinem Sinne. Gewiß werden nicht alle Kinder in solcher Situation solche Auswege finden. Um das zu erhärten, will ich kurz ein Beispiel anführen.

Ich lernte ein 16jähriges Mädchen mit nervösen Störungen kennen. Sie war von sehr zarter Gesundheit und aß zum Leidwesen ihrer Familie sehr wenig. Ihre Abneigung gegen das Essen war so groß, daß sie vor jeder Mahlzeit erbrach, umso sicherer, je lauter und dringender die Aufforderungen zum Essen waren. Diese Störungen wurden dann in einer neuen Umgebung und Behandlung behoben. Über ihren Ursprung erfuhr ich folgendes:

Das Mädchen war drei Jahre lang das einzige Kind ihrer Eltern gewesen. Der Vater ist ein weicher Mensch, der besonders an dem Kinde hängt, in allem nachgibt, über jeden Fehler in Verzweiflung gerät. Die Mutter ist energischer und sehr ehrgeizig. Das Kind war bis dahin wohl verzogen, aber ohne ausgesprochene Schwierigkeiten. Körpergewicht und Eßlust waren seinen 3 Jahren angemessen. Da wurde die Schwester geboren, welche von Geburt an außerordentlich zart und schwer zu ernähren war. Zu dieser Zeit setzten auch Eßschwierigkeiten bei dem älteren Kinde ein. Sie verschärften sich im Laufe der Entwicklung und traten desto mehr hervor, als das andere Kind sich blühend zu entwickeln begann und der Kampf der Schwestern immer deutlicher und bewußter wurde. Dies

Tabelle I. Zusammenstellung der referierten Fälle nach Gesichtspunkten, die für die Phantasiebildung wesentlich gewesen sein dürften.

Name Alter z. Z. d. Phantasiebild.	Marie I 3;5	Mädchen 10	Erna B 3;5	Greif $2^1/_4$	Günther fast 3	Marie II 2;10	Mädchen Berl. Tagebl. ?	Elisabeth 3
Geschwisterreihe	Älteste, Zwillingsgeschwist. 2 Jahre jünger	Älteste?	Vorjüngste, einziges Mädchen unter 5 Kindern	Ältester, Bruder $2^1/_2$ Jahre jünger	Mittlerer, einziger Knabe	Ältester, Bruder 1 Jahr jünger	Jüngste, einziges Mädchen	Älteste
Veränderungen im Geschwisterkreis od. andere Ereignisse zur Zeit der Phantasiebildung	Geschwister werden größer ($1^1/_2$ Jahre)	Tod der Geschwister	Geburt des Jüngsten	Kurz vor Geburt des Bruders	Geburt der Schwester	Bruder wird größer	Wird größer, größere Anforderungen	Kurz vor Geburt des Bruders
Beeinflußt das Kind seine Umgebung direkt durch die Phantasieerzählung?	Das Verhalten der Erwachsenen (Fragen, Überdruß)		Setzt Erwachsene durch Erzählung in Erstaunen	Verlangt Teilnahme der Erwachsenen, Handlungen	Verlangt Mitspielen, sucht seine und der anderen Stellung zu verändern	Verändert Verhalten der Mutter	Wehrt Strafen ab	
Welche Kämpfe spiegeln sich in der Phantasiebildung?	Eßkampf, Kampf mit der Mutter, Konkurrenz mit Geschwistern			Ansichfesseln der Mutter, Kampf gegen Gehorchen	Geschwisterkampf, Kampf um die Mutter	Geschwisterkampf	Geschwisterkampf, Eßkampf	
Bedient sich das Kind auch sonst gern indirekter Methoden?	Spielt Vater gegen Mutter aus				Herabsetzung der älteren Schwester, Übersehen der jüngeren	Große Zurückhaltung	Verlängert Situation des Krankseins	
Welche auffallenden Probleme tauchen im Verlaufe der Phantasiebildung auf?	Tod		Tod, Krankheit	Tod, Vergangenheit, Erwachsensein	Verlust	Kleinsein		Größe
Wodurch wird sie schließlich überwunden, ausgeschaltet?	Aussprache mit Mutter		Kleiner Bruder freundet sich an					Geburt des Bruders
Sind noch andere nervöse Züge vorhanden oder lösen sie die Phantasie ab?				Angstvorstellungen		Unzufriedenheit mit der eigenen Rolle		

kam dann auch auf anderen Gebieten, z. B. in den Schulleistungen, zum Ausdruck. Der Anteil der fehlerhaften Einstellung der Eltern war groß. Das nervöse Verhalten der Ältesten bildete sich immer mehr heraus. Soviel, um verändertes Verhalten eines Kindes nach der Geburt eines Geschwisters zu schildern.

Hier ist der Charakter des Kampfmittels bereits deutlich ausgeprägt, besonders dadurch, daß wir die spätere Entwicklung kennen lernen konnten. Die kleinen nicht sehr bedeutenden Eßschwierigkeiten von Marie, die die Schwester aus Berlin und Greif, der den Romps erfand, zeigen immerhin an, daß auch mehrere Mittel gewählt werden, um die Aufmerksamkeit der Erwachsenen zu erregen. Es wäre ein leichtes, die Beispiele zu vermehren und damit die Zahl der Kampfmittel nach Geburt von Geschwistern, unter denen ich Schulschwierigkeiten und aggressives Verhalten gegen die Umgebung besonders erwähnen will.

In diesem Zusammenhang besteht zunächst die Möglichkeit, die Phantasiegeschwister auch als Kampfmittel aufzufassen. Verglichen mit dem Eßkampf oder dem aggressiven Verhalten zur Umgebung ist die Phantasiebildung ein leichtes Kampfmittel. Sie ist eine indirekte Methode des Kindes, weshalb ihre Bedeutung zunächst nicht so klar zu Tage liegt. Das indirekte Vorgehen zeigt sich z. B. darin, daß Marie I die Kochkunst ihrer Mutter mit Hilfe der Schwester aus Berlin kritisiert. Die Kritik der Umgebung spiegelt sich in diesen Schöpfungen, wieder ein Beweis für versteckten Kampf.

In den ausführlicheren Arbeiten über die phantasierenden Kinder sind auch andere indirekte Mittel zu erkennen. Z. B. das Abschieben einer Schuld auf das Phantasiekind oder wie das Kind Vater und Mutter gegeneinander ausspielt (Marie I als Mutter Unkraut jätet). Eine Vorbedingung für solches Phantasieren ist die Vorliebe für indirektes Vorgehen. Es ist kein ausgebildeter Charakterfehler darin zu sehen, sondern eine Neigung zum Ausweichen in die Phantasie. Wie in den einzelnen Arbeiten erwähnt, handelt es sich um gesunde normale Kinder. Das ist durchaus möglich. Die Flucht in die Phantasie gehört zu jenen Zügen, die beim normalen und beim nervösen Menschen denkbar sind. Wir werden sie unter den leicht nervösen Zügen verstehen, die an sich noch nichts Krankhaftes beweisen. Bedenklich erscheinen sie dann, wenn noch andere schwerere Symptome gleichzeitig auftreten.

Da der Mitteilung eine so große Rolle zukommt, drängt sich die Frage auf, wie es mit solchen Phantasien stehe, die nicht mitgeteilt werden. Dies, bei Jugendlichen und Erwachsenen vielleicht die Regel, ist bei Kindern des Vorschulalters fraglich. Es ist nicht leicht zu erfahren, ob ein Kind in so frühem Alter solche Gestalten schaffen könnte, ohne sie mitzuteilen. Wäre dies der Fall, so würde hierin ein hoher Grad von Isolierung liegen. Und hierin berühren wir meiner Ansicht nach eine andere Seite dieser Schöpfungen. Das Phantasieren kann zu einem Verzicht auf die Gemeinschaft werden. Es hebt aus der Gemeinschaft heraus, isoliert mehr oder weniger. Das geschieht in viel höherem Grade, wenn die Phantasie nicht mitgeteilt wird. Durch die Mitteilung und Beschäftigung der Umgebung mit den Phantasiegestalten, wird, wenn auch in einseitiger Weise Gemeinschaft gemacht. Jugendliche und schließlich auch erwachsene Nervöse, die sich in ihre Phantasie einspinnen, verlieren den Kontakt mit der Umwelt und ihren Aufgaben. Nur wenn Werke daraus werden, sprechen wir von dichterischer, künstlerischer Phantasie. Das Werk beweist wieder den tiefen Zusammenhang

mit der Gemeinschaft. Darin liegt der Gegensatz zwischen Phantasterei und Schaffen. Die Phantasien der Jugendlichen über die noch kurz gesprochen werden soll, sind noch von anderen Gesichtspunkten zu betrachten. Gerade im Zusammenhang mit der Schöpfung von Phantasiegestalten sind sie ein indirektes Training zum Kontakt mit einem fremden Partner.

Eine Erfahrung darüber, ob Phantasieren ohne Mitteilung in frühkindlichem Alter vorkomme, könnte nur indirekt aus der Erinnerung gewonnen werden. Folgende Kindheitserinnerung wurde mir von einer Erwachsenen berichtet: „Als kleines Kind, vielleicht 4 Jahre alt, vielleicht älter, hatte ich die Idee, daß alles nur so lange da sei, als ich es sehe. So daß ich, wenn ich die Augen zu und nur schnell genug wieder aufmachen könnte, die Dinge dabei ertappen müßte, wie sie nicht da seien. Ich erinnere mich, dieses Experiment an einer Allee von Bäumen versucht zu haben."

Dieses Beispiel betrifft wahrscheinlich eine vorübergehende Phantasie, möglicher Weise einen hier und da auftauchenden Einfall. Trotzdem enthält es starke Anzeichen von Isolierungstendenz. Ich habe dieses Beispiel auch deshalb angeführt, weil es das Gefühl der Unsicherheit andeutet, aus dem die kindliche Phantasie entsteht. Es ist ein unüberbietbares Mißtrauen in die Zuverlässigkeit der umgebenden Welt darin und eine ängstliche Überschätzung der eigenen Rolle. Ungeachtet einer gewissen Verwandtschaft zu philosophischen Ideen ein kindlicher Versuch, Schöpfer zu sein, das Nichtsein in seine Hand zu bekommen. Auch liegt ein Zusammenhang mit dem Erfinden von Erscheinungen darin. Ein ähnliches Spiel, das Nichtsein zu organisieren, sehe ich in dem Erfinden von Phantasiemenschen. Es ist besonders deutlich in dem Verhalten des kleinen Greif, der wahllos Gestalten aus dem Nichts entstehen läßt. Ihr Ursprung ist das Unsicherheitsgefühl des Kindes.

Wie die Gestalten andererseits verwertet werden, um die Umgebung zu regiegieren, ist an dem Beispiel des kleinen Greif gerade sehr schön zu erkennen. Er verlangt von den Erwachsenen, daß sie auf der Straße stehenbleiben, um seinen Phantasieleuten, die auf Rädern daherkommen, Platz zu machen und nicht überfahren zu werden. Wie hier die Unsicherheit und der Versuch zu herrschen zusammentreffen, sehen wir, wenn diese Vorstellungen zeitweise von ausgesprochenen Angstvorstellungen abgelöst werden. Greif sieht das Zimmer von Teufeln und Zauberern belebt, nachdem er eine Kasperlvorstellung besucht hat. Es ist wieder eine Gelegenheit, die Mutter heranzuziehen. Sie soll das Zimmer nicht verlassen, sie schlägt sogar nach den Teufeln.

So gesehen überrascht es nicht, wie häufig in den Dauerphantasien das Todesproblem auftaucht. Das Problem des Todes und des Nichtseins so frühzeitig in der kindlichen Vorstellungswelt kann an sich ja auch nicht als abnormal bezeichnet werden, doch ist es beachtenswert. Es ist klar, daß das volle Verständnis dieser Probleme nicht vorhanden sein kann. Es scheint aber, daß sie im allgemeinen nicht aus voller Heiterkeit auftauchen. In der Stimmung, in der sie beim Kinde entstehen, liegt eine Beziehung zu den Problemen selbst. Z. B. bei Greif in seiner Angst, bei Marie in Zusammenhang mit Verboten und in der Müdigkeit. (Der erdachte Bruder stirbt in der Kirche, wo Marie nicht zu den Glocken darf, die Schwester aus Berlin stirbt im Wasser, wo Marie nicht auf die Brücke klettern darf.) Auch in der vorberichteten Erinnerung an eine philosophische Kinder-

phantasie wird eine trübe Stimmung miterinnert. Es dürfte auch in diesen Zusammenhang gehören, mit welcher an sich unerklärlichen Schwere der Verlust der Bälle auf den kleinen Günther Stern wirkt, obwohl ihm neue versprochen werden. Die Zeit, in der solche Phantasien produziert werden, scheint eine kritische zu sein, von einer eifersüchtigen und etwas herrschsüchtigen Stimmung erfüllt — hier hat ein Verlust eine besonders kränkende Bedeutung für das Kind. Auch in diesem Falle ist nicht zu übersehen, welche Rolle das Heranziehen der Mutter während der Nachtzeit spielt. Das Kind macht sie auf seine Not aufmerksam, es will mit ihr sein. Der Ball spielt nicht die Hauptrolle. Auch die Bemerkung, daß am nächsten Tage die Schwester nicht zugezogen werden möge, bestätigt, daß das Kind die Mutter für sich haben möchte. Der typische Wunsch etwas verwöhnter Kinder nach der Geburt kleiner Geschwister. In dieser Situation hat der Gedanke Verlust, Krankheit, Tod seine besondere Note. Auch die Zauberwesen Greifs haben ihren Anteil daran. (O nein Muttele, da sticht der [Teufel] mich mit seiner Gabel in die Hölle.) Gewiß wirkt das Kasperltheater oft ungünstig, aber besonders dann, wenn das Kind seine Situation eifersüchtig erschüttert meint, werden solche Erlebnisse aufgebauscht. Ich weise darauf hin, wie eines der Kinder sein Kranksein verlängern will, indem es behauptet, daß der Abschock jetzt die Masern habe. Das Verlängern der Krankheitssituation ist bei etwas nervösen Kindern sehr beliebt. Ich will die Beispiele nicht weiter vermehren. Kein Zweifel, daß das Sterbenlassen der Phantasiegeschwister (Schwester aus Berlin, Anneliese aus Löhne) auf dem Minderwertigkeitsgefühl aufgebaut ist, in welches die Veränderung im Familienkreise das Kind gestürzt hat. Der eifersüchtige Gedanke: „wie wäre es euch, wenn ich nicht mehr da wäre", der so häufig den Selbstmordspielereien Jugendlicher zu Grunde liegt, ist auch diesem Ideenkreis nicht zu fern.

Aus dem Minderwertigkeitsgefühle erklärt es sich auch, daß das Problem Groß-Klein in den Vordergrund tritt. Der Bruder aus Bremen ist so groß, daß er nicht durch die Türe kann. Der Gegensatz zur kindlichen Erscheinung steht sicherlich am Ursprung solcher Ideen. Das Kind fühlt sich klein. Einige der Phantasiegestalten, z. B. die des kleinen Greif zeigen gelegentlich Züge des Erwachsenseins. Er selbst kann sie in ihrer Gesellschaft annehmen. Wenn er erzählt: als er und die Gefährten im Kriege gewesen seien, da sei ein alter Kriegsmann gekommen usw.: so schließt er sich sicherlich an Gehörtes an. Aber er reicht mit solchen Erzählungen in die Ferne (Vergangenheit), die ihm sonst gar nicht zugänglich wäre. Es ist wie beim Problem des Todes und des Schaffens von Gestalten, ein Versuch in ein Gebiet vorzudringen, das mit dem Erwachsensein verbunden ist. Es ist die kindliche Konkurrenz, an der die Phantasie mitarbeitet.

Und hier scheint mir wiederum ein Punkt zu sein, wo wir an einer Quelle dieser Phantasien stehen. Wie die Erwachsenen oder die größeren Geschwister von draußen erzählen, von ihren eigenen Kreisen, von der Vergangenheit, so möchte das Kind auch an etwas teilnehmen, was außerhalb liegt. Es möchte wenigstens davon erzählen können. Auch über ein Gebiet verfügen, an dem nicht alle teilhaben — zu dieser Art scheinbarer Selbständigkeit ist die Phantasie sehr geeignet. Sie verbindet sich mit dem Wunsche, die Kleinheit zu überwinden. Hier stoßen wir auch auf jenes Symptom, das die Neurosenlehre als „Umkehrungstendenz" bezeichnet.

Nicht nur bei Nervösen, auch bei ganz kleinen Kindern finden wir die Neigung, groß und klein zu vertauschen, sich selbst an die Spitze zu setzen oder wiederum sich ganz klein zu machen. Dieses Problem tritt schließlich auch in dem von W. Stern so benannten Esau-Jakob-Komplex hervor. Der Esau-Jakob-Komplex drückt im wesentlichen den Kampf des ältesten und zweiten Kindes aus, wie er in der individualpsychologischen Casuistik in zahlreichen Fällen beschrieben worden ist.[1] Es ist interessant, wie die Ergebnisse hier, von ganz verschiedenen Gesichtspunkten ausgehend, sich treffen.

Bei Günther Stern und Marie, welche Hermann sein möchte, ist dieser Kampf mit dem Wunsche eines Rollentausches verknüpft. Dieser Wunsch ruht auf ähnlichen Grundlagen wie die Erfindung von Geschwistern. Die Umkehrungstendenz ist hier in einem Rollenspiel verwertet. So einfach und klar die Verhältnisse in dem Falle Marie-Hermann, so verschlungen sie beim kleinen Günther zu sein scheinen, so steckt doch in beiden eine Unzufriedenheit des Kindes mit der eigenen Rolle. Diese Unzufriedenheit, sich erhebend auf dem Minderwertigkeitsgefühl, erfüllt alle die Erzählungen von Phantasiegefährten.

Um wieder auf das Problem der Isolierung zu kommen, das mit dem der Dauerphantasie zusammenhängt, so möchte ich auch auf ein Dauerspiel hinweisen, das ich oft beobachten konnte. Das Eisenbahnspiel beschäftigt die meisten Knaben, auch manchmal Mädchen, lange Zeit, oft die ganze Kindheit hindurch. Ich konnte bei einer Anzahl von kleinen Knaben beobachten, daß sie im Alter von 3, 4 Jahren oft aber auch noch viel länger ein sozusagen überlebensgroßes Interesse für die Eisenbahn zeigen. Sie bewegen sich nur als Eisenbahn fort und zeigen bald eine erstaunliche Menge von Kenntnissen auf diesem Gebiet. Nach meiner Erfahrung ist auch diese ganz einseitige Beschäftigung mit einem Gegenstand in so früher Zeit ein Zeichen von Isolierung, wenn auch nicht im ungünstigsten Sinne. Ich habe sie oft bei einzigen und jüngsten Kindern gesehen und beobachtet, wie die Interessen sich auf andere Gebiete erweiterten, wenn sie in eine passende Gemeinschaft aufgenommen wurden. Ein Beispiel dafür:

Ein $3^1/_2$jähriger gesunder Knabe war von dieser ausschließlichen Passion für die Eisenbahn erfüllt. Er ist das jüngste Kind einer Familie, die lauter bedeutend ältere Mitglieder hat. Seine beiden Geschwister, 18 und 21 Jahre alt, behandeln ihn, wenn sie sich überhaupt mit ihm beschäftigen, wie eine drollige Puppe. Der Vater ist ein ehrgeiziger Mensch, der, ohne Erfolge in seinem Berufe, ein Doktorat nach dem anderen erwirbt; die Mutter ist seine ehemalige Hausgehilfin und eine besonders einfache Frau.

Das jüngste Kind, durch die schwierige Familiensituation besonders auf Gegensätze hingewiesen, hat großes Interesse für Größe und für die Umkehrung seiner Position im Familienkreise. Er möchte am liebsten nur das gebrauchen, was nur für die Großen gehört. Er sitzt nur an dem großen, nie an seinem kleinen Tisch. Er möchte nur mit Füllfedern schreiben. Wenn er was immer geschenkt bekommt, so ist seine erste Frage: „Ist das ein goßes? ... ein goßes?" Erst dann wird es akzeptiert. Er erzählt: „Der Kurti hat eine goße swaze Füllfeder (er hat sie aus einer langen Flöte hergestellt, an der er einen Bleistift befestigte), der Papa hat eine kleine. Der Kurti sitzt auf dem goßen Sessel, der Papa auf dem

[1] z. B. Alfred Adler, Zwangsneurose in Internat. Zeitschrift f. Individualpsychologie. 9. Jg., Heft 1, Seite 7.

kleinen. Der Papa darf nicht mit der goßen Feder schreiben, sonst macht er sich ganz swaz von der Tinte. Dann muß ihm der Kurti die Hände waschen." Der Kampf mit dem gelehrten und schwierigen Vater, der in einem erdrückenden Zwist mit der Mutter und den größeren Geschwistern lebt, ist hier in wunderlicher Weise mit dem Geltungsstreben des kleinen Knaben verbunden.

Auch bei der Eisenbahn spielten die Begriffe groß-klein für Kurti eine Rolle. Sein Interesse für dieses Gebiet war so groß, daß er, als er in einen Kindergarten eintrat, alle Gegenstände und Spiele nach der Eisenbahn benannte und verwendete. Bei seinem ersten Besuch stürzte er auf eine Reihe von Sesseln zu und rief ohne Erklärung: „Der (Wagon) is' ausg'hängt." Er schob dann die Sessel so zusammen, daß sie die erwünschte Eisenbahn bildeten. Das war die „goße" Eisenbahn. Eine Springschnur war die „lange Eisenbahn", Papierpuppen wurden ineinander gesteckt, um eine Eisenbahn zu bilden. Der Kindermarsch, der mit Schlaginstrumenten begleitet wurde, ging bei ihm unter Dampfzischen und Räderbewegung vor sich. Bei dieser Gelegenheit zeigte sich sein starkes rhythmisches Empfinden und Interesse für Musik.

Doch konnten Musikstücke nur eingeführt werden, wenn sie seinem Interessengebiet angepaßt wurden. Musik- und Marschierstücke „wie die Zwerge trippeln", „wie die Riesen schreiten", wurden erst akzeptiert, als sie unter dem Schlagwort Schnellzug-Lastzug gespielt wurden. Es muß gesagt werden, daß diese Ideenverbindung sich auch für die anderen Kinder günstig erwies. Aber Kurt war auf keinen Fall anders zu gewinnen. Er war ein unermüdlicher Schnell- und Lastzug. Er interessierte sich natürlich auch für das Klavier und die Noten als Embleme des Erwachsenseins sehr und wünschte, sich damit zu beschäftigen. Er bezeichnete die nebeneinander verbundenen Notenköpfe als Eisenbahn, die Notenlinien als „Ssienen" und die vereinzelten Noten als „ausg'hängte" Wagen.

Dieses ausschließliche Interesse für die Eisenbahn bestand nach meiner Beobachtung und den Berichten der Eltern $^3/_4$ Jahre, vielleicht 1 Jahr. Sobald er sich an die Kinder im Kindergarten und die Spiele mehr angepaßt hatte und an der Gemeinschaft direkt Anteil nahm, begann es zu verblassen und bestand zunächst neben anderen Inhalten fort. Die ausschließliche Bevorzugung scheint doch auf den Mangel von geeigneter Gesellschaft und Betätigung zurückzuführen gewesen zu sein. Seine tatsächliche Vereinsamung äußerte sich, als er in die Gemeinschaft eintrat, als eine seelische Isolierung. Vor lauter Eisenbahn konnte er nicht zu den anderen Kindern und nicht zu den anderen Spielen finden. Der Übergang war am leichtesten in der Musik zu treffen, da er hier infolge seines lebendigen rhythmischen Gefühls etwas leisten konnte und auch sein Größenstreben in einer Weise verwertete, die nicht störend war.

Es sei noch kurz darauf hingewiesen, wie der Übergang von Wirklichkeit zum Schein der dem Kinde doch z. T. bewußt gewesen sein muß (z. B. die „große Feder", die er selbst hergestellt hatte), wieder an die Phantasiegestalten erinnert.

In unserer Tabelle sind zwei Punkte von besonderem Interesse, sie betreffen die Ereignisse zur Zeit der Phantasiebildung und den Platz des Kindes in der Geschwisterreihe. Ein Zusammenhang beider besteht insofern, als diese Ereignisse meist Veränderungen in der Geschwisterreihe sind. Am krassesten bei der 10jährigen, welche durch den Tod mehrere Geschwister verlor. Bei Elisabeth und Greif taucht die Phantasie $^1/_4$ oder $^1/_2$ Jahr vor Geburt des Geschwisters auf.

Dabei fällt ins Gewicht, daß die Kinder meist von den Eltern auf ein solches Ereignis vorbereitet werden. Auf diese oder andere Art bekommen sie schon vorher davon Kenntnis. Diese berechtigte Vorbereitung ist nicht ohne Einfluß. Sie regt die Phantasie an, erzeugt eventuell eifersüchtige Regungen.

Bei Günther und Erna B. taucht die Phantasie bald nach Geburt des Geschwisterchens auf. Bei Marie I und Marie II nicht unmittelbar, sondern 1 Jahr oder $1^1/_2$ Jahre später. Aber gerade in dem Falle Marie II ist es sehr hübsch geschildert, wie sie das Brüderchen zunächst beobachtet und seine Fortschritte konstatiert, um es dann nachzuahmen, als es schon etwas größer ist. Marie I mußte Rücksicht auf die Spiele der größer werdenden Zwillinge nehmen. In diesen Fällen scheint das Gefühl der Zurücksetzung stärker geworden zu sein, als die Geschwister schon fortgeschrittener und konkurrenzfähiger waren.

Es ist sehr interessant und beweist die Vorsicht, die bei solchen Schlüssen walten muß, daß Erna B. ihre Schwester aus Löhne gerade dann aufgab, als das jüngste Brüderchen größer wurde und sich mit ihr anzufreunden begann. Dieser Widerspruch ist ein scheinbarer und klärt sich bei individuellem Verständnis des Falles auf. Erna beruhigte sich, als durch das Entgegenkommen des Brüderchens die gemeinschaftlichen Empfindungen gegenüber den ehrgeizigen mehr in den Vordergrund traten.

Ein ähnlicher Vorgang der Beruhigung schließt bei Marie I die Phantasie „Schwester aus Berlin" ab. Auch hier ist es nicht allein die logische Erklärung der Mutter, sondern die Vertiefung des Vertrauensverhältnisses, was dem Kinde hilft.

Solche Feinheiten sind sehr hübsch in dem Beispiel Marie und Hermann geschildert. Hier erkennt nämlich die Mutter selbst den Zusammenhang zwischen ihrem eigenen Verhalten und dem Arrangement des älteren Kindes. Diese Erkenntnis, daß sie sich selbst ganz verschieden zu den beiden Kindern beziehe, beruht sicherlich nicht darauf, daß ihr Fehler stärker hervortritt als das sonst der Fall zu sein pflegt. Die Erfahrung lehrt, daß die Mütter häufig kein richtiges Urteil über ihr gleichmäßiges Verhalten zu den Kindern haben. Ich habe in Erziehungsberatungsstellen gesehen, daß auch in krassen Fällen die Behauptung, „mir sind alle Kinder gleich lieb", aufrecht erhalten wird, oft sogar mit gutem Glauben. Dazu kommt noch ein anderes Moment. Die Zurücksetzung kann von einem Kinde, das bis dahin jüngstes oder einziges war, nur im Vergleich zu seiner früheren Situation empfunden werden, was der Erwachsene nur in seltenen Fällen nachfühlt. Deshalb ist es auch eine Lehre, die sie der Mutter erteilt, wenn Marie sich plötzlich so benimmt wie ihr kleiner Bruder.

So sonderbar es scheint, so ist doch der Gesichtspunkt der Belehrung der Erwachsenen in einigen dieser Phantasieerzählungen enthalten. Z. B. sagt Greif, als die Mutter böse ist, von seiner Phantasiegestalt: „Der Romps hat 'n Brief geschrieben: Muttele, nich Donnerwetter sagen und nich sagen, ich werde rasend!" Oder Marie I als die Mutter Unkraut jätet, während es ihr selbst verboten ist, Pflanzen auszureißen: sie arrangiert eine Phantasiebegegnung mit dem Vater.

Das „Belehren" lernen die Kinder von den Eltern. In den beiden oben erwähnten Fällen spielen die belehrenden Bemerkungen der Eltern sicher eine große Rolle. Man findet oft, daß die kleinsten Kinder in kurioser Weise solche Belehrungen weitergeben.

Eines ist im Auge zu behalten, mit Bezug darauf, wie die Kinder ihre Phanta-

sieerzählungen aufgeben. An dem Beispiel Greif Sander sieht man, wie das Kind die Ausdrucksformen seines Minderwertigkeitsgefühls wechselt. Angstvorstellungen bedrücken ihn zu der Zeit, da er seine Phantasien aufzugeben beginnt. So muß das Aufgeben der Phantasie nicht immer ein Erfolg sein. Andere Symptome können an ihre Stelle treten.

Nicht als statistisches Ergebnis, aber als Hinweis auf die Ganzheitspsychologie ist es interessant, daß unter unseren 8 Beispielen mehrere älteste Kinder sich befinden. Das befestigt die Auffassung, daß diese Phantasien Auswege von Kindern sind, die sich im Kampfe um ihre Position befinden. Das älteste Kind, das die Eltern einige Jahre lang allein für sich hatte, ist durch das Nachrücken eines Geschwisters besonders beunruhigt. Die drei anderen Fälle, deren Geschwisterreihe bekannt ist, sind ein mittleres Kind von dreien, ein vorjüngstes und ein jüngstes. Von diesen ist Günther Stern einziger Knabe neben zwei Schwestern, Erna B. einziges Mädchen unter 5 Kindern, die Erfinderin des Abschock hat, soweit ersichtlich auch einziges Mädchen, nur ältere Brüder. Dieser Umstand ist beachtenswert, weil er beitragen kann, das Minderwertigkeitsgefühl, Gefühl der Vereinsamung zu verschärfen.

Ein einziges Mädchen unter mehreren Knaben wird oft verwöhnt, aber von den Brüdern in mancher Hinsicht nicht anerkannt. Ein einziger Knabe wird gewöhnlich etwas weichlich erzogen, wenn man bedenkt, daß lauter Frauen, die Mutter, die Schwestern und die Hausangestellte ständig um das Kind sind. Auch ist die Einstellung der Eltern Knaben und Mädchen gegenüber gewöhnlich nicht die gleiche, was von den Kindern schnell empfunden wird.

Die Stellung des Kindes zu seinen Eltern ist wie immer auch hier sehr maßgebend. Dies ist an den verschiedenen Kämpfen zu erkennen, die den ausführlicheren Schilderungen beigegeben sind, z. B. den Essensszenen mit Marie I. Hier gibt es kaum mehr einen Zweifel darüber, daß die Schwester aus Berlin mit ihren Tricks und ihrer Kritik für die Mutter erdacht worden ist. Gewiß, es handelt sich hier nicht um ein Kind, das in voller Opposition gegen seine Umgebung steht. Immerhin müssen in dem Verhalten der Eltern die Gründe dafür liegen, warum gerade dieses indirekte Mittel der Phantasieerzählung gewählt wurde. Die sofortige Verbindung der Phantasie mit der gegebenen Situation, die Bemerkungen des Kindes, die eine indirekte Kritik an der Mutter enthalten, sind sehr aufhellend. Das Vorgehen der Mutter dem Kinde gegenüber ist gelegentlich zu machtbetont. Es ist keine pädagogische Kunst, Kinder mit Klapsen zum Essen zu bringen. Daraus pflegen Schwierigkeiten zu resultieren. Es spricht allerdings für die Atmosphäre, in der das Kind lebt, daß es kein ernsteres Mittel wählen mußte und daß es später durch die vertrauenerweckende Aussprache mit der Mutter wieder beruhigt wurde.

Daß hier Kämpfe mit der Mutter sich abspielen, ist auch aus anderen Szenen ersichtlich, wie aus dem klassischen Ausspruch: „Wenn alle Muttis Vatis wären — und gar keine Muttis mehr, das wäre aber schlimm. — Da müßten einige Vatis Muttis sein." Er enthält den frommen Wunsch, daß die Mutter so sein möge wie der Vater.

Pädagogenkinder sind gewöhnlich geschickt, ihren Eltern Probleme aufzugeben. Die Schwierigkeiten der Kinder treffen ehrgeizige Eltern am schwersten. Und Berufspädagogen sind an den Erziehungsergebnissen bei den eigenen Kindern

doppelt interessiert. Dieser Umstand beeinflußt ihr Verhalten und das Verhalten der Kinder.

Neben dieser Fülle von Problemen, die sich aus den vielfachen wechselseitigen Beziehungen des phantasievollen Kindes zur Umgebung ergeben, fragt es sich, ob in solchen Fällen die Annahme einer Veranlagung zum „Dichtkind" (Sander-Rindtorff) noch erforderlich sei. Sie ergibt sich nicht unbedingt daraus, daß — wie im Falle Greif — die Mutter als Kind ähnlich phantasievoll gewesen ist. Die Verfasserin zeigt dort, wie sie sich als Kind unter den vielen Geschwistern durch Tüfteln und Phantasieren auszeichnete. Sie deutet auch gewisse Schwierigkeiten der Mutter und den Geschwistern gegenüber an, die sie noch in der Erinnerung empfindet. Diese Einstellung wirkt sicherlich in der Beurteilung des eigenen Kindes nach. Sie empfindet das Phantasieren allzusehr als Ausnahmefall. Dabei nähert sie sich der Auffassung ihrer eigenen Mutter, die es auch als Ausnahmefall empfand und ihm zu große Bedeutung beimaß. Obwohl die Großmutter das Phantasieren der Tochter besorgt ablehnte und die Mutter eher zustimmend ihr Kind als Dichtkind sieht, so liegt doch eine gewisse Übereinstimmung in der Betonung dieses nicht so seltenen Umstandes. Diese Übereinstimmung in der Haltung der wichtigsten Persönlichkeit in der Umgebung des Kindes gehört ebenso zur Milieuwirkung wie die leise Empfindlichkeit der Mutter solchen Problemen gegenüber aus der eigenen Kindheit her.

Aus unserem modernen Leben erwächst uns häufig die Einsicht, daß ein Mensch Verschiedenes werden könne. Wie Aloys Fischer in seiner Arbeit „Über den Zusammenhang von Denkpsychologie und Intelligenzprüfung", Zft. f. p. P. Bd. XXVIII, sagt, unterscheidet sich die Tätigkeit der einzelnen Berufsarten in ihren Anforderungen nicht allzusehr voneinander. Wie weit die Ausbildung der Phantasietätigkeit in der ärztlichen Diagnose oder in der Beurteilung eines komplizierten Rechtsfalles, um bei den Beispielen Aloys Fischers zu bleiben, bedeutungsvoll sei, ist noch nicht untersucht worden. Bei einiger Überlegung scheint es undenkbar, daß eine expansivere Tätigkeit ganz ohne kombinierende Phantasie geleistet werden könnte. Diese allein müßte noch nicht den zukünftigen Dichter anzeigen. In Bezug auf dessen Entwicklung sind wir auf das Studium von Biographien angewiesen. Nicht die poetischen Neigungen, sondern das Werk ist entscheidend, das noch viele verschiedenartige Komponenten besitzt.

Wir erinnern uns in der Entwicklungsgeschichte Goethes an das Vollenden von Geschichten, die die Mutter ihm erzählte, an seine Art, zu lernen, an seine Malversuche, die wir rückblickend von seinen Werken aus sicherlich als ein Training zum dichterischen Schaffen verstehen können. In der Entwicklung des Dichters finden wir sehr häufig ein indirektes Trainieren. Ich erinnere an die Dichter, die sich malerisch versuchten, wobei sie sicherlich viel für die künstlerische Arbeit des Dichters gewannen. (Gottfried Keller im grünen Heinrich.) Vielleicht wird aus Greif im Laufe einer günstigen Entwicklung ein Dichter. Ein direkter Schluß aus dem Phantasieleben des Kindes erweist sich nicht als zwingend.

Auf der anderen Seite ist es begreiflich, wenn die Frage nach dem Normalen auftaucht, sobald die Grenzen zwischen Phantasieerlebnis und Wirklichkeit sich in dem Verhalten des Kindes zu verwischen scheinen. Sicherlich sind darin leise neurotische Züge zu erkennen, die aber durchaus im Bereiche des Normalen liegen, wie einige der Beispiele zeigen. Es ist nötig, die ganze Persönlichkeit

des Kindes zu erfassen, um dies entscheidend beurteilen zu können. Wie schon erwähnt, ist es von Bedeutung, ob gleichzeitig andere auffällige Symptome in Erscheinung treten. In solchen Fällen wird es sich erweisen, daß auch vorher schon, ehe das Kind Phantasiegeschichten erzählte, starke eifersüchtige Regungen, ein verschärftes Minderwertigkeitsgefühl zu konstatieren waren.

Auf jeden Fall ist das Auftreten von Phantasiegefährten in Zusammenhang mit Veränderungen im Familienkreise ein Zeichen dafür, daß das Kind sich in einer kritischen Situation befindet. Es ist für die Umgebung ein Warnungsruf. Wenn wir auch immer wieder sehen, daß gesunde Kinder den Mut zur Wirklichkeit wieder finden, so ist doch die pädagogische Haltung der Umgebung von außerordentlicher Wichtigkeit. Ich muß mich der Auffassung von Dr. Doris Jähner darin anschließen, daß eine lückenlos durchgeführte Nichtbeachtung des Phantasierens die Vorbedingung für erfolgreiches Vorgehen sei. Das Begrüßen und Anerkennen der Phantasiegefährten würde eine gar zu leichte und völlig unnützliche Herrschaft des Kindes über die Erwachsenen bedeuten. Es ist im Zusammenhang damit sehr interessant, wie der kleine Greif die Phantasiegefährten ablehnt, wenn die Eltern von selbst davon zu sprechen beginnen.

Unter Nichtbeachtung verstehe ich auch Nichtbekämpfung des Phantasierens. Es ist aber unerläßlich, über den kleinen Phantasten in dem Sinne ernstlich nachzudenken, was er denn in der letzten Zeit als Erschwerung seiner Situation empfunden haben mag. Eine starke Ermutigung durch Vertrauensbeweise, Gelegenheit zu entsprechenden Leistungen und Anerkennung und vermehrte Kindergesellschaft wären nicht nur als Gegengewicht und Symptombehandlung einzuführen. Sie würden eine wirksame Bekämpfung des Minderwertigkeitsgefühls und eine Gewinnung für eine größere Gemeinschaft darstellen. Ein strenges und pedantisches Vorgehen könnte nur den Erfolg haben, daß das Kind andere Methoden erfindet, um im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit zu stehen. Ja, es ist zu erwägen, ob nicht auch durch etwas Pedanterie und Betonen der eigenen Musterhaftigkeit beim Erzieher dieses frühzeitige Ausweichen in die Phantasie zu erklären sei, das doch immerhin beweist, das ein Druck auf dem Kind lastet.

Ich lasse noch einige Beispiele folgen, die ich selbst beobachtet oder erfahren habe.

I. Ein $5^1/_2$ jähriger Knabe erzählte mir spontan, daß seine $3^1/_2$ jährige Schwester ihm ihre Phantasien erzähle, wenn die Mutter sie beide allein lasse. Auf meine Frage berichtete er, väterlich über die liebe kleine Schwester lachend, sie erzähle, sie habe eine Schwester, die wohne in der Berggasse und die sage zur Köchin: Sie sind ein Spiegel, Sie sind ein Ofen (Märchenreminiszenzen vielleicht). Die Phantasien des kleinen Mädchens stammen aus einer Zeit, wo die Mutter die Kinder vernachlässigte, die Eltern in Scheidung begriffen waren und der $5^1/_2$ jährige Bruder von zu Hause fort in ein Kinderheim kommen sollte.

Gelegentlich erzählte er dann auch, daß seine Schwester von „ihrem Kind" spreche. Diese Schwester war die weitaus lebhaftere und regere unter den beiden Geschwistern. (Auch die bisher berichteten Fälle phantasierender Kinder betreffen ja lebhafte, gut entwickelte Kinder.) Der $5^1/_2$ jährige Bruder hatte ziemlich stark unter ihrer vordringenden Konkurrenz zu leiden. Obwohl das Verhältnis der beiden äußerlich ein liebevolles ist, so kann man doch beobachten, wie er

seine Leistungen einstellt, wenn er die Erfolge der Schwester sieht. Das geht so weit, daß er zu Hause noch gefüttert wird.

Es ist nun interessant zu beobachten, in wie verschiedener Weise die beiden Geschwister auf die Veränderung im häuslichen Leben in ihrem Phantasieleben reagierten. Während die lebhafte kleine Schwester in Gedanken, aber tatsächlich auch in ihrem Verhalten zu anderen Kindern aus der Isolierung herausstrebte, verhielt sich der ältere Bruder zu anderen Menschen zunächst ablehnend und produzierte auch Vorstellungen von der Zukunft, die einen möglichst engen Kreis um ihn beschreiben. Im Anschluß an ein Gespräch: „Ich gehör' meinem Papa. Der Storch hat mich gebracht und mein Papa hat für mich bezahlt. Wenn ich groß bin, werde ich auch Advokat (Beruf des Vaters) oder Schaffner (Lieblingsspiel) sein. Dann werd' ich mir auch Kinder kaufen und alles für sie bezahlen. Dann werde ich der Papa sein und mein Papa wird der Großpapa sein."

Auffallend ist das Fehlen aller anderen Personen in diesem Plan, nicht einmal die Mutter und die Frau haben darin Platz gefunden. Das Kind war zu dieser Zeit sehr stark gegen seine Mutter eingenommen. Das ist auf das unvernünftige Vorgehen der Mutter, aber auch auf die feindselige Beeinflussung des Vaters zurückzuführen. Die Verbindung mit dem Vater ist hier zu stark und wirkt isolierend.

II. Als Kind erfuhr ich von einer Freundin, einem hochintelligenten Mädchen, das ein starkes innerliches, aber sehr isoliertes Leben im Kreise seiner Familie führte, sie habe lange Zeit von einer „Schwester im fernen Lande" geträumt. Sie war die älteste von zwei Geschwistern, der jüngere Bruder war der Lebensnahere von beiden und der Liebling der Mutter. Über den Zeitpunkt der Träumerei habe ich nichts erfahren.

III. Ein anderer Fall betrifft ebenfalls ein ältestes Kind, Schwester zweier Brüder, die untereinander viel stärker verbunden waren als mit der Schwester. Sie war intelligent und gesund. Im Alter von 10 Jahren träumte sie sich einen älteren Bruder und pflegte ihren Brüdern von ihm zu erzählen. In ihrer Phantasie bestand die Voraussetzung, daß jener Fabelbruder auch noch Geschwister habe. Über den Zeitpunkt ist soviel zu sagen, daß der Traum in die Sommerferien fiel, die in einem kleinen Ort verbracht wurden, also in eine Zeit geselliger Vereinsamung und Pflichtlosigkeit. Vor allem aber stand ein Schulwechsel bevor, der für das ehrgeizige Mädchen unter erschwerenden Bedingungen erfolgte. Der jüngere Bruder kam ans Gymnasium, sie nur in die Bürgerschule. Dieses Mädchen hatte auch sonst eine geübte Phantasie, sowohl im nützlichen, als auch im unnützlichen Sinne. Sie machte gute Aufsätze in der Schule, pflegte ihren Brüdern Geschichten zu erzählen und sich selbst in Gedanken welche vorzumachen.

IV. Ein anderes 10jähriges gut entwickeltes Mädchen träumt sich einen Bruder und spricht auch zu der Mutter von ihm. Er trägt auch einen Namen. Sie ist das einzige Kind geschiedener Eltern und recht selbständig. Die Erziehung ist verhältnismäßig gut gelungen, da beide Eltern berufstätig sind und sie immer unter Kindern war. Sie wuchs in einem Erholungsheim auf, in dem ihre Mutter Erzieherin war. Die Phantasien tauchten auf als die Tochter in ein anderes Heim übersiedelte, wo ihr die ganze Lage und auch die Geschwisterlosigkeit mehr zum Bewußtsein kam. Zu der Fabel vom Bruder ist noch zu sagen, daß sie sich selbst

gelegentlich gerne als Knaben verkleidet. Auch scheint ihr persönliches Ideal eher knabenhafte Züge zu tragen.

In keinem der geschilderten Fälle ist ein geringer Intelligenzgrad anzunehmen. Auch für die größeren Kinder, die solche Phantasien bildeten, besteht keine Handhabe zu einer solchen Annahme. Doch ist es möglich, daß es sich um Vorpubertätsphantasien handelt: Das Training zum Kontakt mit einem unbekannten Partner leuchtet bereits durch. Auch die Bewunderung für das andere Geschlecht und das Schwächegefühl der Mädchen kommt zum Ausdruck.

V. Eine gewisse Ähnlichkeit mit solchen Phantasien zeigt die selbsterfundene Geschichte eines 15jährigen Knaben, der ziemlich schwierig in seinem Verhalten und von mangelhafter Bildung und Intelligenz war. Er ist der jüngste nach zwei erfolgreicheren Brüdern, ein unerwünschtes Kind der Familie und recht unbeliebt. In einer neuen Umgebung, in der er sich besser bewähren sollte, erzählte er die folgende Geschichte. Zu erwähnen ist noch, daß er vorher einen seiner Schlimmheitsexesse gehabt hatte und dabei die Erfahrung machen konnte, daß man nicht gesonnen sei, mit Strafen und Ermahnungen gegen ihn vorzugehen, wie das schon in der alten Umgebung nichts genützt hatte.

„Es war einmal ein junges Ehepaar, die heirateten und nach einem Jahr bekamen sie ein Kind, das soll Mitzi heißen. Nach einem Jahr hatte Mitzi Geburtstag und bekam ein schönes Fest und Geschenke. Und im nächsten Jahre war es wieder so. Als es 6 Jahre alt war, vergaß man, den Geburtstag zu feiern. Im nächsten Jahre fragte das Kind seine Mutter, warum man vergesse, und so bekam es wieder seinen Geburtstag. Als es 8 Jahre alt war, mußte der Vater einrücken und niemand dachte an Geschenke. Das Kind hörte, daß viele Väter fallen und stellte sich das so vor, daß sie umfallen. Als es 11 Jahre alt war, bekam die Mutter einen Brief, den das Kind nicht verstand, aber die Mutter fiel in Ohnmacht. Als es aber 16 Jahre alt war, da wartete es nicht mehr nur auf Geschenke, sondern wollte auch mitarbeiten." Er versicherte noch, er habe kurz erzählt, doch habe sich zwischen den einzelnen Geburtstagen auch noch manches ereignet.

Der letzte Satz, nicht nur auf Geschenke warten, sondern auch mitarbeiten, zeigt den Einfluß der neuen Umgebung, die das Kind mit solchen Ideen zu ermutigen trachtete. Schon da taucht die Möglichkeit auf, daß er sich selbst dargestellt habe. Jetzt in einer Umgebung, die den Kindern ihre Schwierigkeiten erklärt und die Zuversicht auf Besserung in ihnen stärkt, versucht er in unbeholfener Weise einen Entwicklungsgang zu zeichnen. Er selbst ist 15 Jahre alt, es ist kein Zufall, daß er von Mitzi erwartet, daß sie mit 16 Jahren vernünftig werde. Er sagt damit, „habt noch Geduld mit mir" und vertröstet sich selbst. Dazu stimmt auch ein Ausspruch, den er einem älteren Jungen gegenüber tat: „Ich hab' noch Zeit, kann mir noch was erlauben, aber Sie, Sie müssen schon dazuschau'n!"

Aus den Mitteilungen eines Verwandten geht hervor, daß der Junge ein Kriegskind sei, in ungünstigen Zeitumständen geboren. Seine Eltern hätten sich kein Kind mehr gewünscht, aber wenn schon — dann ein Mädchen. Vielleicht sehen wir hier den Zusammenhang dazu, daß er sich als Mädchen darstellt. Ich will nun einen Traum mitteilen, den er einige Tage vorher erzählt hatte und der be-

weist, wie sein ganzes Sinnen sich auf seine Rolle und auf seine Erhebung konzentriert.

„Heute hab' ich einen Traum gehabt — das hätte ich mir nie gedacht, daß meine Eltern so zu mir sein könnten! Sie haben mir Geld gegeben, ich bin nach Amerika gefahren. Dort habe ich mich zuerst vor den hohen Häusern gefürchtet. Aber dann habe ich eine Stelle gefunden. Mein Chef war gut zu mir und hat mich mitverdienen lassen. Dann habe ich meine Brüder getroffen. Ich habe die Handelsschule absolviert gehabt, während mein ältester Bruder noch nicht die Matura hatte. (Dazu ist zu bemerken, daß der Bruder um ein Jahr früher fertig sein müßte als er mit der Handelsschule, wenn es mit rechten Dingen zugeht.) Ich habe ihnen Geld gegeben und meine Eltern nachkommen lassen. Ich habe ihnen gesagt, sie sollten einstweilen noch ihre alten Kleider tragen, bis es uns besser geht. (Hier sehen wir wieder die Linie: wir haben noch etwas Zeit, es wird schon besser werden.) Meinen zweiten Bruder habe ich studieren lassen."

Typischer Traum eines jüngsten Kindes. Wie weit in dieser Traumerzählung die nachhelfende wache Phantasie am Werke ist, läßt sich schwer entscheiden. Auf jeden Fall sehen wir, wie sein Denken sich darum bewegt, wenigstens in der Phantasie seine Brüder zu übertreffen. Der älteste Bruder, der ihn immer geschlagen hatte, mit dem er am meisten im Kampfe liegt, steht ihm im Traum in den Leistungen nach. Den zweiten, dem er viel freundlicher gegenübersteht, läßt er studieren. Die gönnerhafte Haltung dieses Kindes, das tatsächlich keine Gelegenheit hatte, jemandem etwas Derartiges zu erweisen und das wegen seiner großen Fehler kaum mehr etwas Freundliches von anderen erfuhr, zeigt, wie die leichten Siege im Traum und in der Phantasie auf dem Minderwertigkeitsgefühl aufgebaut sind. Doch erkennt man, daß der Junge sich mit dem Gedanken einer Besserung sehnsüchtig befaßt, die ja auch im Laufe der Zeit dann gelungen ist.

Die Pubertät ist, auch vom Standpunkte des Psychologen gesehen, eine in hohem Grade vorbereitende Zeit! Das vierte Lebensjahr, dessen Phantasien hier hauptsächlich zur Erörterung kamen, soll nach manchen Autoren in diesen und in anderen Verhaltungsweisen mit der Pubertät übereinstimmende Züge tragen. Auch dieses Lebensalter steht unter dem Drucke großer Vorbereitungen. An die Selbständigkeit des Kindes werden schon größere Anforderungen gestellt, verschiedene Fertigkeiten, Einfügung in die Gemeinschaft werden in diesem Alter gefordert, im Kindergarten, auf dem Spielplatz. Die Schule, auf die die Eltern und die großen Geschwister hinzuweisen beginnen, wirft ihre Schatten voraus. Vielleicht liegt die Übereinstimmung dieses Alters mit der Pubertätszeit darin, daß sie beide vor einem wichtigen neuen Lebensabschnitt zu stehen kommen.

Zum Schlusse führe ich ein Beispiel gemeinsamen Phantasierens bei Geschwistern im Vorschulalter an.

VI. Ein junger Arzt hat auf meine Bitte folgende Kindheitserinnerung aufgeschrieben: „Schon vor der Geburt meiner Schwester produzierte mein Bruder die Idee eines Geschwisterchens, das wir „Hacksi" nannten. Ob ich jemals im Ernst an ihn geglaubt habe, weiß ich nicht; andererseits kann ich mich wohl erinnern, daß ich noch glauben wollte, als ich schon wußte, daß mein Bruder „dahintersteckt" — ich tat gerne so „als ob" ... Wenn ich die Vorstellung, die ich mir von Hacksi machte, reproduziere, dann kann ich nur sagen: klein, vielleicht

verwachsen, lieb, gescheit, heiter. Typisch war die Szene, da mein Bruder aufs Klosett ging und ich vor der Türe stehenblieb, um der Stimme Hacksis zu lauschen, ohne daran zu denken, daß es die verstellte Stimme meines Bruders war. Ich führte mit ‚Hacksi' Gespräche alltäglichen Inhalts."

Der Schreiber war bei Geburt der Schwester 4 Jahre alt, sein Bruder $5^1/_2$. Diese Phantasie scheint in einem starken Zusammenhang mit der Geburt der Schwester zu stehen. Die Brüder schlossen sich enger zusammen, als das Interesse der Familie sich einem neuen Ankömmling zuwendete. Diese Einstellung der beiden wurde, wie mir erzählt wird, auch später festgehalten, als die Schwester schon älter war. Sie wollten auch bei ihr den Glauben erwecken, als ob sie beide noch heimlich irgendwo einen Bruder hätten. Auch trieben sie verschiedene Spiele, mit denen sie vor ihr geheimnisvoll taten. So z. B. bauten sie sich eine Grottenbahn aus Bettzeug, an deren Ende vor dem Ofen Heinzelmänner auf sie warten sollten. Sie taten vor ihrer Schwester so, als ob es wirkliche Heinzelmännchen wären. Es waren Papierpuppen, die die Schwester dann einmal unter den Spielsachen fand. Sie wurde auch weiterhin nicht als vollwertiger Mitspieler anerkannt. Die Brüder und ihre Freunde übernahmen spezielle Ressorts bei ihren Spielen. Der älteste Bruder war der Maler und Zeichner, der jüngere, jetzt Arzt, hatte die Sanität über. Die Schwester kam nur als Patient in Frage, wenn sie verbunden werden oder auf einer Bahre getragen werden mußte.

Wie das gemeinsame Phantasieren von den Brüdern in bedrückter Stimmung zur Erleichterung verwendet wurde, geht aus Folgendem hervor. Sie pflegten später mit dem Vater große Ausflüge zu machen. Wenn dieser nun weit voraus war und sie sehr ermüdet und erhitzt hinterdrein kamen, begannen sie sich schönere Situationen gemeinsam auszumalen. Z. B.: wie wäre es, wenn jetzt hier eine Eisenbahn wäre und wir im Speisewagen säßen und mit der Bahn ans Meer führen. Oder: wie wäre es, wenn wir reich wären, wenn wir die Gegend verwandeln könnten usw. So bestand unter den Brüdern ein geübtes Einverständnis, sich in der Phantasie zusammenzuschließen.

Von besonderem Interesse ist die Beschreibung ihres Phantasiegeschwisterchens. Klein, vielleicht verwachsen, lieb, gescheit, heiter gleicht Hacksi einem Heinzelmännchen und hilfreichen Geist. Dazu ist zu erwähnen, daß der Erzähler dieser Erinnerungen als Kind sehr zart und klein und für einen Knaben besonders feingliedrig war. Diese körperlichen Schwächen sind in dieser Persönlichkeit kompensiert durch eine starke Betonung der Intellektualität und eine besondere Bewertung der Hilfsbereitschaft (Sanitätsspiel; ärztlicher Beruf). Ich hatte sofort den Eindruck, als ob „Hacksi" das potenzierte Selbst des Erzählers wäre. Die ganze Figur scheint die Incarnation einer Kompensation seines Minderwertigkeitsgefühls zu sein.

Hier haben wir auch, wenigstens als Erinnerung, eine Beurteilung einer Phantasiebildung durch das Kind. Sein Festhalten an der Gestalt, obwohl es „schon weiß" und ihre Unwirklichkeit sich selbst eingesteht; dieser Zustand dürfte doch charakteristisch für dieses Phantasieren sein.

Wichtig ist hier auch das Verhältnis der beiden Brüder zueinander. Die gegenseitige Täuschung nach Übereinkunft und die stillschweigende Übereinkunft, zu glauben und sich gegenseitig nicht zu stören, hat im Grunde den Charakter des Spiels. Es ist kein Zufall und der Persönlichkeit der beiden angemessen, welcher

Tabelle II. Zusammenfassung der zuletzt berichteten Fälle.

Bezeichnung Geschlecht Alter	I. Mädchen $3^1/_2$ Jahre	II. Mädchen ?	III. Mädchen 10 Jahre	IV. Mädchen 10 Jahre	V. Knabe 15 Jahre	VI. Knabe (Knabe) 4 Jahre ($5^1/_2$ J.)
Geschwisterreihe	Jüngste, Bruder 2 Jahre älter	Älteste, jüngerer Bruder	Älteste, 2 jüngere Brüder	Einzige	Jüngster, 2 Brüder	Bis dahin Jüngster
Veränderungen im Geschwisterkreis oder andere Ereignisse zur Zeit der Phantasiebildung	Bruder kommt außer Haus, Scheidung der Eltern	?	Eintritt in neue Schule zugleich mit Bruder	Aufnahme in neues Heim	Aufnahme in neue Umgebung mit neuen Anforderungen	Geburt der Schwester
Beeinflußt das Kind seine Umgebung durch die Phantasieerzählung?	Imponiert dem Bruder, Umgebung von ihrer Überlegenheit überzeugt	Isoliert sich dadurch von Umgebung	Zeigt den Brüdern, daß sie auf ihre Gemeinschaft nicht angewiesen	Lenkt Aufmerksamkeit der Umgebung auf sich	Sucht Umgebung günstig zu stimmen	Schließt sich enger mit Bruder zusammen
Welche Kämpfe spiegeln sich in der Phantasieerzählung?	Furcht vor Verlust, Geschwisterkampf	Ausschaltung des Bruders	Konkurrenz mit Bruder, Gefühl der Zurücksetzung	Furcht vor der neuen Situation des Alleinseins	Geschwisterkampf, Gefühl der Zurücksetzung	Kampf gegen Schwester
Bedient sich das Kind auch sonst gern indirekter Methoden?		Isolierungstendenz		Verkleidet sich gern als Knabe		Selbsttäuschung
Welche auffallenden Probleme tauchen im Laufe der Phantasiebildung auf?			Vorbereitung auf fremden Partner	Vorbereitung auf fremden Partner	Besserung	Geistige Vorzüge, körperliche Schwäche
Andere nervöse Züge					Unzufriedenheit mit der eigenen Rolle	

Bruder Hacksi darstellt und für welchen dargestellt wird. In gewissem Sinne sehen wir uns an den Rollentausch erinnert. Der ältere Bruder stellt für den zweiten ein jüngeres Geschwister dar zur Zeit als ein jüngstes erwartet wird. Der Phantasierende ist der zweite, er scheint auch der Herrschende zu sein in diesem Verhältnis der Geschwister, das allerdings viel genauer erforscht werden müßte. Auch hier ist zu erkennen, wie eine gewisse Isolierung der Geschwister mit Hilfe der Phantasie aufrecht erhalten wird, obwohl das gemeinsame Phantasieren mehr gemeinschaftliche Elemente enthält.

* *

Die Wandelbarkeit in der Berufseinstellung des Lehrers.

Von Werner Herrtwich.

Wer an Selbstbeobachtung gewöhnt ist, dem wird es nicht entgehen können, daß seine persönliche Einstellung zur Berufsarbeit im Laufe der Jahre einem fortschreitenden Wandel unterliegt.

Bei der raschen wirtschaftlichen und politischen Weltentwicklung von heute gibt jeder Zeitraum von wenigen Jahren auch der persönlichen Berufseinstellung ein besonderes Gepräge. Darüber hinaus wandelt sich die Berufseinstellung bei allen äußeren Veränderungen im Leben des Einzelnen. Es gibt aber nicht nur offensichtliche Wendepunkte in der Berufsarbeit: Versetzungen, Beförderungen, Arbeitseinschränkungen und dergleichen, es gibt auch eine stetige innere Wandlung, die sich unauffällig vollzieht und der niemand entgeht: berufliches Einleben, Reifen und Altern.

Um die Problematik dieses Gebietes näher zu untersuchen, stellte der Verfasser an seine Kollegen folgende Frage: woran wurde Ihnen bewußt, daß sich Ihre Einstellung zum Beruf mit den Jahren verändert hat? — Die Beantwortung dieser Frage erforderte eine starke geistige Konzentration und rief öfter die seelische Zensur der Befragten auf den Plan. Die Erhebung gestaltete sich daher schwierig. Die im folgenden verarbeiteten Aussagen lassen wohl tiefgreifende Rückschlüsse zu, doch bedarf dieses neuartige Problem weiterer Verfolgung.

Die Entwicklung des Verhältnisses: Erzieher — Zögling.

Ein 28jähriger Lehrer schreibt:

„Schon während meiner Ausbildungszeit machte es mir viel Freude, mit Kindern umzugehen. An ihnen gefielen mir die Lebendigkeit, die Unbekümmertheit, Anschmiegsamkeit und Vertrauensseligkeit. Mit großem Eifer habe ich in der Übungsschule die ersten Versuche der Unterrichtspraxis durchgeführt. In den Klassen saßen je zur Hälfte Jungen und Mädchen. Somit bot sich eine Fülle von Beobachtungsgelegenheiten. Interessant war mir, mit welcher Verschiedenartigkeit die Geschlechter auf den Unterricht reagierten. Da in der Übungsschule auch Kinder aus den ärmsten Volksschichten saßen, wurde ich angeregt, die wirtschaftliche und die geistige Notlage des proletarischen Kindes und ihre Auswirkungen zu erkennen. Ich hatte beobachtet, daß einige meiner Schüler ihres schäbigen Rockes

wegen von den anderen abgelehnt wurden. Diese Ausgestoßenen habe ich durch kleine Gefälligkeiten und durch ein verstärktes Anerkennen ihrer guten Leistungen zu ermutigen versucht. Als ich nach dreijähriger Arbeit in anderen Berufen in den Schuldienst eingestellt wurde, war mir die Liebe zum Kinde und das Interesse an den Äußerungsformen kindlichen Seelenlebens geblieben. Ich mußte eine Klasse des zweiten Schuljahres übernehmen, die aus durchweg gut beanlagten Knaben bestand. Die Stellungnahmen der Schüler zum Klassenkameraden, zum Erwachsenen, zum Unterrichtsgute regten mich an, systematische Beobachtungen durchzuführen. Zuerst wandte ich mich den hochbegabten, dann den proletarischen, dann den schwererziehbaren Kindern zu. — Mir will es scheinen, als ob ich heute dem Kinde etwas gleichgültiger gegenüberstehe. Die Änderung meiner Einstellung zum jungen Menschen wird sich wohl so begründen lassen, daß der jahrelange, ständige Umgang etwas abstumpfend wirkt. Systematische Beobachtungen führe ich heute nicht mehr durch, weil sie ein großes Maß von Nervenkräften erfordern, die ich für diese Arbeit nicht mehr verbrauchen möchte. In den ersten Jahren meiner Unterrichtstätigkeit war ich den Schülern gegenüber zu nachsichtig. Später bin ich strenger geworden, weil ich einsah, daß sich durch diese veränderte Einstellung in den überfüllten Klassen die Unterrichtsziele leichter erreichen lassen. Geblieben ist aber meine Freundlichkeit dem Kinde gegenüber. Es befriedigt mich, wenn mir meine Schüler vertrauensselig mit ihren Freuden und ihren Bekümmernissen entgegenkommen. Sie sehen in mir nicht den fernab stehenden Erwachsenen, sondern den älteren Freund."

Diesem Erzieher wird der Abschluß der ersten Phase seiner Berufsentwicklung vollkommen bewußt. Die Klasse ist für ihn kein Neuland mehr. All das Erstmalige ist Wiederholung, all das Unbekannte ist Wissen geworden. Der erste pädagogische Eifer, der jeden Neuling gefangen hält, aber auch gleichzeitig befangen macht, ist vorüber.

Man wird sich hüten müssen, die erste Entwicklungsphase der zweiten gegenüber höher oder niedriger zu bewerten. Zweifellos ist das persönliche Zentrum des Erziehers bei allen Neuheitsreizen des Einlebens in den Beruf tief ergriffen und daher in den pädagogischen Akten wirkungsvoll beteiligt; aber Fehlhandlungen, Mißgriffe und Übereilungen bleiben meistens nicht aus, wie die folgende Zuschrift eines 33jährigen Lehrers dartut:

„Wenn ich darüber nachdenke, so merke ich ganz deutlich, daß ich vor Jahren den Kindern anders gegenüberstand wie heute nach 9 Jahren Schulpraxis. Am ersten Tage, wo ich als Lehrer eine Schulklasse betrat, war die Menge der Schüler für mich eine undifferenzierte, verwirrende Masse. Am Anfang fühlte ich mich unsicher. Wenn einer der größeren Jungen während der Stunde lachte, dachte ich, er lachte über mich und wurde mißtrauisch. Aber die anfängliche Unsicherheit meines Auftretens machte bei näherem Bekanntwerden der Kinder einer absoluten Sicherheit und Unbefangenheit Platz. Ich gewann nicht nur Vertrauen zu den Kindern, sondern auch zu meinem Schicksal. Damals habe ich Radtouren und Bootfahrten veranstaltet, die ich mir heute in solcher Form nicht mehr zutraue, weil ich die Gefahrenquellen an einigen Unglücksfällen kennenlernte. Nur ein Beispiel hierzu: Ich fuhr mit 6 zwölfjährigen Jungen, die natürlich Freischwimmer waren, an einem schönen Sommertage in einem großen Holzboot stromauf. Einer der Jungen hatte Farbkasten und Pinsel mitgebracht und sich und die anderen sehr indianisch mit Wasserfarben bemalt. An einer Stelle mußten wir alle aussteigen und das Boot über flache Stellen des Flusses ziehen. Beim Laufen riß sich ein Junge eine lange, blutende Wunde in die Fußsohle. So war plötzlich alle Romantik vorbei. Der Junge hat wochenlang mit eiterndem Fuße im Bett gelegen, und ich überlegte mir unterdessen, daß ich moralisch und juristisch für die Folgen haftbar gemacht

werden könnte.[1] — Ich habe auch heute noch bei Klassenausflügen großen Spaß an kindlichem und jugendlichem Treiben. Und doch bin ich auf alles gefaßt und habe ganz verlernt, verwundert oder unbefangen zu sein, falls etwas vorkommt. Der Jugend ist nichts unmöglich, deshalb bremse ich mancherlei Möglichkeiten ab, ohne jedoch ein Störenfried zu sein. — In Erziehungsfragen sah ich früher die Welt rosiger als heute nach 9jähriger Schulpraxis. Ich hielt mich für einen Gärtner, der jedwede Menschenpflanze okulieren und veredeln konnte. Heute weiß ich, daß mein Einfluß begrenzt ist und daß ich in diesem Menschengarten keineswegs immer als Regenwolke oder Sonnenschein wirke, von denen das ganze Wachstum der Pflanzen abhängt, sondern oft nur als Gärtner, der Unkraut jätet und die Beete sauber einfaßt. Trotzdem habe ich mir einen gewissen Optimismus bewahrt und die Kinder im allgemeinen noch so gern wie am Anfang meiner Lehrtätigkeit." —

Auch dieser Erzieher hat die Phase des Einlebens in den Beruf hinter sich. —

Veränderte Einstellung gegenüber Stoffen und Methoden.

Aus allen Zuschriften geht hervor, daß die erste Zeit die aufwühlendste und erlebnistiefste ist. Das elementare Interesse am Beruf ist nicht immer ausschließlich den Kindern gewidmet, es kann sich gleicherweise den Unterrichtsstoffen, den Örtlichkeiten, den besonderen Schulveranstaltungen, Festen, Aufführungen und dergleichen zuwenden.

Aber das Berufsinteresse ist da als eine besondere Ergriffenheit der Erzieherseele, als Hingabe, Versenkung, Mitgerissensein und Begeisterung bei den aktiven Naturen, als Suchen, Erproben und Auseinandersetzung bei den passiven Typen.

„In der ersten Begeisterung für das Prinzip der freien geistigen Tätigkeit habe ich kein Gewicht auf nachweisbare Ergebnisse gelegt. Um diese Einseitigkeit auszugleichen, habe ich mich später mehr dem Leistungsprinzip zugewandt. Heute nehme ich eine vermittelnde Stellung ein. Freie Selbsttätigkeit da, wo sie möglich und nützlich ist, Aufweisen von Leistungen da, wo sie sich als notwendig erweisen."

„Ich wurde in der exakten Schule von Herbartschen Gedankengängen herangebildet, ohne mich etwa dieser Richtung zu verschreiben. Ich denke noch gern an meine freien Nachmittage, wo ich mich im Schnellskizzieren an der Wandtafel übte. Bei Gaudig bin ich 14 Tage zur Hospitation gewesen. Die Berliner und Hamburger Versuchsschulen habe ich persönlich kennengelernt. In den folgenden Jahren habe ich öfter pädagogische Lehrgänge besucht. Die ganze Reform glaube ich innerlich und praktisch verarbeitet zu haben. Bei jeder Lehre und jedem pädagogischen Denker habe ich etwas Beherzigendes zu finden versucht. Letzten Endes muß jedoch jeder seinen eigenen Weg gehen."

In der ersten Phase birgt alles Handeln Neuheitsreize in sich. In jeder Rechnung stehen Unbekannte, die Spannung erzeugen und frische Eindrücke auslösen. Neue Methoden werden diskutiert, neue Maßnahmen erprobt. Viel Freizeit und überschüssige Lebenskraft werden dem Berufsleben geopfert. Unter den Einsendern ist keiner, bei dem diese Periode etwa mit der zweiten Prüfung abschließt. Nur wenige gehören zu den Schnellanpassungsfähigen, zu den sogenannten Prüfungslöwen. Es gibt auch sehr

[1] Vgl. Herrtwich, Das Verantwortungsbewußtsein. Ein neuer Beitrag zur Psychologie der Lehrerpersönlichkeit. Neue Pädag. Stud., Heft 3, Dresden 1930.

langsame Naturen, deren Erprobungszeit bis zur Berufsbeherrschung eine vieljährige Entwicklung in sich schließt, die aber dann um so festere Wurzeln im Berufsleben schlagen.

Einengung und Intensivierung des Berufsinteresses (2. Phase).

Es scheint, als ob auf die Periode des Einlebens und Wurzelschlagens in den Beruf eine Einengung und Intensivierung des Berufsinteresses erfolgt. Viele Lehrkräfte erzählen von ihren Spezialprüfungen, von Teilnahme an Kursen, von ihren Beziehungen zur Jugendbewegung oder von wissenschaftlichen Arbeiten. Diese beruflichen Sonderbeschäftigungen sehen für den ersten Augenblick recht verschiedenartig aus. Doch glauben wir, daß ein einheitlicher Zug durch die Berufsentwicklung der Erzieher geht. Nach allseitiger Erprobung der Berufspraxis bis zur Sicherheit und Beherrschung werden die besonderen Interessen bis zur Meisterschaft weitergebildet und vertieft. Das bedeutet eine Einengung des Blickfeldes und Intensivierung der Arbeit. Am Abschluß dieser Tätigkeit braucht keineswegs immer die Mittelschullehrerprüfung oder etwas Entsprechendes zu stehen. Die Veränderung im Beruf wird nicht allein aus wirtschaftlichen Rücksichten oder Geltungsdrang angestrebt. Sie erscheint als eine notwendige Entwicklungsphase bei allen Lehrern. Auch die ruhigen Naturen ohne Vorwärtsstreben unterliegen dieser Gesetzmäßigkeit. So baut einer die Heimatkunde aus, ein anderer wird zum Sportler, ein dritter macht Schulpolitik usw.

Ernüchterung und Sicheinfügen (3. Phase).

Ein 35jähriger Lehrer schreibt:

„Während der ersten zehn Jahre meiner Berufsarbeit hatte ich so viel Kraftüberschuß, daß ich mich autodidaktisch auf mehrere Prüfungen vorbereiten konnte. Zu ähnlichen Leistungen wäre ich jetzt nicht mehr imstande. Immerhin bleibt mir auch jetzt so viel Zeit und Kraft, daß ich einige Gebiete kultivieren kann. Das ist mir durchaus inneres Bedürfnis."[1]

Diese Zuschrift zeigt ganz deutlich die dritte Phase der Berufsentwicklung. Die jugendlichen Energien haben etwas nachgelassen. Die Lehrkräfte fügen sich willig in die gegebenen Verhältnisse. Der Beruf entbehrt auch allmählich der Neuheitsreize. Damit flauen die Berufserlebnisse ab. Es folgt notwendig eine Ernüchterung. In der Praxis herrscht sichere Handhabung. Damit zieht Ruhe und Gelassenheit in die Schulstube. Die Dinge sind nicht mehr so belangvoll, daß sie an „Herz und Nieren" rühren. Erfahrung, Routine, Gewöhnung, Gleichmaß durchdringen die Arbeit. Damit ist kein negatives Werturteil ausgesprochen, sondern die Tendenz einer notwendigen Entwicklung gekennzeichnet.

Es wäre ein Irrtum, wenn man annehmen wollte, daß die gewohnte

[1] Vgl. Herrtwich, Über Spannkraftschwankungen im Energiehaushalt der Lehrerpersönlichkeit, Schulreform, Heft 6—7, Wien 1930.

Arbeit in späteren Jahren nicht ebenso angenehm empfunden werden kann wie die neuartige in früheren.

Auch können Routine und Erfahrung die sachliche Leistungsfähigkeit erhöhen, solange sie die Anpassungsfähigkeit an Neuheitseindrücke nicht zu sehr vermindern, und den ursprünglichen Persönlichkeitsimpulsen einen gewissen Grad von Spannung und Frische lassen. Die dritte Phase der Berufsentwicklung ist zweifellos die längste und gefestigste. Sie ist erfüllt von Wirksamkeit nach außen.

Ein sehr ernst denkender 51jähriger Lehrer schreibt:

„Ich habe gelernt, nicht mehr als das Mögliche zu erstreben, während ich in den ersten Jahren ideale Ziele unter allen Umständen erreichen wollte."

Ein 37jähriger Hilfsschulrektor schreibt:

„Ich habe in der ersten Zeit meines Wirkens als Lehrer mich mit Begeisterung auf jede Reformbewegung gestürzt. Heute stehe ich auf dem Standpunkte einer abwartenden, abwägenden Haltung. Der Grad meines Optimismus bezüglich der Möglichkeiten der Schulerziehung ist mit jedem Jahre geringer geworden."

Zur Analyse des letzten Beispiels sei bemerkt, daß der scharfe Ausdruck der Resignation nicht nur als ein allgemeines Entwicklungsmerkmal der dritten Phase gewertet werden darf. Die Hilfsschularbeit ist besonders wenig fruchtbar. Uns scheint auch die allgemeine realistische Auffassung des pädagogischen Zeitgeistes der Gegenwart in diesem Urteil zu liegen.

Beruf und Leben.

Es geht nicht an, die Berufsentwicklung gesondert zu betrachten. Das Leben läßt sich in verschiedene Erlebnis- und Betätigungsfelder aufteilen, die nebeneinander herlaufen, sich hemmen oder fördern, kreuzen oder kombinieren. Die Möglichkeiten sind hier so mannigfaltig wie das Leben selbst.

„Wie ich mich verliebte, wurde mir der Beruf nur Mittel zum Zweck,"

schreibt ein 25jähriger. Es gibt wohl Fälle, in denen der Beruf wegen einer Liebe vernachlässigt wird. In den meisten Fällen gehen Liebe und Berufsleben einträchtig nebeneinander her oder fördern sich sogar. Dem aufmerksamen Beobachter kann nicht entgehen, daß mancher Lehrer seiner Geliebten oder seiner Familie zuliebe vorwärts strebt.

Mit dieser kurzen Skizzierung über „Beruf und Liebe" streifen wir ein wissenschaftliches Brachland, nicht weniger interessant und problematisch wie das Gebiet über „Liebhabereien und Beruf".

Ein 36jähriger Lehrer schreibt:

„Im Sommer pflege ich meinen Garten nicht ohne Hingabe und angemessenen Aufwand von Körperkraft. Im Winterhalbjahre betätige ich mich in meiner Zimmerwerkstatt."

Eine private Welt der Erholung und Ruhe stellt sich aller Berufsarbeit gegenüber. Diese Welt ist notwendig als Ausgleich. In einzelnen Fällen jedoch scheint die Freizeitbetätigung die Berufsarbeit zurückzudrängen. Sie beansprucht die besten Lebenskräfte, saugt sie ungebührlich auf und entzieht sie dem Berufe. Oft ist jedoch das Gegenteil der Fall. Der Lehrer-

beruf ist in besonderem Maße geeignet, einzelne Begabungen und Spezialanlagen in sein Bereich einzuspannen, und es gibt hier nicht weniger ausgesprochene Berufsmenschen wie in anderen geistigen Berufen.

Der Beruf als Sondermission.

Eine berufliche Sondermission scheinen alle diejenigen Lehrer zu haben, die in ihrem Liebes- oder Familienleben unglücklich sind. Junggesellen gelten oft als besonders berufsinteressiert und sind auch meistens bei den Kindern beliebt, weil sich ihre gehemmten sozialen Neigungen in der Schule auswirken können. In ähnlicher Lage befinden sich Witwer und unglückliche Ehemänner.

„Wenn ich meinen Beruf nicht hätte, würde ich am Leben verzweifeln,"

sagte ein 46jähriger Kollege.

Manche flüchten sich geradezu in den Beruf. Ihre Leistungen sind weit über Durchschnitt. In solchen Fällen wirkt also der Beruf als Kompensation oder Überkompensation. Es muß der Zukunft überlassen bleiben, Einzelschicksale daraufhin zu untersuchen.

Beförderung.

Einer besonderen Betrachtung bedürfen alle diejenigen, die Beförderung anstreben. Es kann keinem Zweifel unterliegen, daß das Geltungsstreben die Berufsarbeit nachhaltigst beeinflußt. Ein Meister moderner Schularbeit sagte nach seiner Beförderung:

„Es ist gut, daß ich Rektor geworden bin. Ich weiß nicht, wie lange ich sonst diesen seelischen Kräfteaufwand noch in meine Berufsarbeit hätte stecken können."

Aus diesem Urteil sehen wir ganz deutlich, daß die Phase der Begeisterung und Hingabe an den Beruf zu Ende gegangen wäre, wenn die Beförderung nicht eine Befriedigung des Geltungsbedürfnisses und wirtschaftliche Vorteile mit sich gebracht hätte. Bleibt die Beförderung zu lange aus, so folgt oft eine Resignation, die sich beruflich ungünstig auswirkt. Auf die Beförderung folgt notwendig eine neue Phase des Einlebens und Einarbeitens. Neue Arbeitsreize beanspruchen die Erlebniskräfte. Das berufliche Engagement ist intensiv, wenn auch manchmal nicht mehr so anhaltend wie bei der ersten Anstellung. Es sei denn, daß eine Kette von Beförderungen erwartet wird.

Wir sind weit davon entfernt, die Beförderung einseitig als eine Frage der Geltung aufzufassen. Meistens verbindet sich mit Beförderung eine vertiefte Berufsauffassung, eine erhöhte Verantwortlichkeit, die notwendigerweise sachlich gerichtet ist.

Ausnahmeentwicklungen.

Alle Beförderungsfälle sind Sonderfälle, wenn man sie mit der Menge der normalen Lehrerschicksale vergleicht. Darüber hinaus gibt es noch

berufliche Entwicklungen von selten individuellem Gepräge, die in keinen Einzelheiten Vergleichspunkte mit dem Durchschnitt zulassen. Es wäre eine dankenswerte Aufgabe, solche Sonderfälle psychologisch genau zu untersuchen.

Wir können hier nur ein kurzes Beispiel statt vieler anführen. Es handelt sich um die Berufslaufbahn eines unverheirateten 38jährigen Auslandslehrers.

In der ersten Seminarklasse meldet er sich als Kriegsteilnehmer und teilt drei Jahre hindurch das abenteuerliche Schicksal der damaligen Jugend. Nach Kriegsende besucht er einen Extrakursus bis zum Abschluß seiner Ausbildung. Man wird „oben" auf ihn aufmerksam und beruft ihn an ein Lehrerseminar. Die Seminarbildung erreicht jedoch gerade ihr Ende, bevor er dort festen Fuß fassen kann. Er soll sich für später bereithalten. Vorläufig muß er sich mit einer Volksschullehrerstelle begnügen. Sein Tätigkeitsdrang treibt ihn nun ins Ausland. Er geht als Lehrer nach Peru. Bei einem Neuaufbau der dortigen Lehrerbildung wird er als Dozent für Pädagogik berufen. Ausgezeichnete wirtschaftliche Verhältnisse werden ihm verheißen. Darauf durchtobt eine Revolution das Land, und der deutsche Einfluß wird beseitigt. So kann er sich als Deutscher auch da nicht halten. In Spanien winkt mehr Glück. Er leitet dort in den nächsten Jahren eine angesehene deutsche Schule. Zwischendurch bereist er die Welt und besucht auch Afrika. Als er die Mitte der Dreißiger überschreitet, kommt die Sehnsucht nach Heimat und Ruhe. Das Auswärtige Amt will ihm eine Rektorstelle in Deutschland verschaffen, aber bei seiner Rückkehr sind keine geeigneten Stellen frei. Man überträgt ihm eine einfache Lehrerstelle in einer mitteldeutschen Stadt. So kommt Ruhe in den aufgeregten Lebenslauf, nachdem das Auf und Ab des Schicksals den Überschuß der Energien verbraucht hat.

Bewußtwerden der Entwicklung.

Dieses Leben war schweren äußeren Veränderungen unterworfen. Die meisten Erzieher haben dagegen eine bedeutend ruhigere Entwicklung hinter sich. Aber auch äußere Ruhe kann seelische Veränderungen mit den Jahren nicht aufhalten. Es gibt in jeder Berufsentwicklung eine Phase des Einlebens und eine des Auslebens, verschiedene Höhe- und Tiefpunkte. Nur wenigen Naturen, die gewöhnt sind, sich selbst zu beobachten, werden die seelischen Veränderungen als Wendepunkte ihrer Entwicklung bewußt. Manche Erzieher glauben sogar, daß sich seelisch in ihrem Berufsverhältnis überhaupt nichts verändert. Ein 67jähriger Erzieher verneinte unsere aufgeworfene Fragestellung vollkommen. Erst nach einigem Nachdenken fiel ihm ein, daß auch er sich mit der Zeit gewandelt hat.

Alterserlebnisse des Lehrers.

Manchen Erziehern wird zu jeder Osterzeit, wenn wieder eine junge Generation die Schule verläßt, der Abschied Anlaß zum Erlebnis ihres Alterns. Schon ein 27jähriger Lehrer fühlte plötzlich sein Älterwerden, wie er auf dem Tanzsaal seine früheren Grundschülerinnen in Ballkleidern wiedersah.

Die ‚Altereinstellung' dem Beruf gegenüber ist meistens mit einer Altereinstellung zum Leben überhaupt verknüpft. Psychologisch ist diese Periode

in ihren Anfängen leicht erkenntlich an den Klagen über das Nachlassen der Lebenskräfte und über Kränklichkeit. Auch das Spielen mit dem Pensionierungsgedanken ist bezeichnend. Alle berufliche Veränderung, in der Jugend vielleicht freudig gewollt und gesucht, berührt im Alter schmerzlich.

Im allgemeinen wirkt die Schuljugend nicht mehr so anziehend wie in früheren Jahren. Eine Kluft der Andersartigkeit tut sich auf. Diese Kluft ist nicht plötzlich da, sie entwickelt sich mit den Jahren ganz allmählich. Sie zeigt sich anfangs nur stellenweise, aber am Ende ist sie oft nicht mehr wegzuleugnen. Die Kinder erscheinen dann im Grunde genommen recht unreif und laut, die „Großen" sogar rücksichtslos und revolutionär.

Das Altern des Lehrers geht widerspruchsvoller vor sich wie in anderen Berufen. Im allgemeinen mag der Satz gelten: Je älter — um so jugendferner. Wir müssen diese These jedoch einschränken.

In vielen Niederschriften schrieben die Lehrer über ihren Beruf ähnlich:

„Mir gefällt vor allem der Umgang mit jungen, fröhlichen Menschenkindern, der das Herz frisch und jugendlich erhält."[1]

Es scheint eine spezifische Empfänglichkeit für kindliche und jugendliche Einflüsse zu geben. Je mehr bei einzelnen Erziehern die Anlage hierzu bildungs- und entwicklungsfähig ist, um so weniger wird das Alter eine Entfremdung von der Jugend herbeiführen können.

Pädagogische Monographien.

Zum Schluß möchten wir darauf hinweisen, daß unser Thema, wie schon anfangs erwähnt, ausbaufähig erscheint. Wir haben gegenwärtig subtile Psychologien über die Entwicklung der Kindheit und Jugend. Die Psychologie der Lehrerpersönlichkeit dagegen steckt noch in den ersten Versuchen. Es fällt schwer, sie von den idealen Forderungen zu befreien. Auch da, wo man von keinem „Soll" und „Muß" liest, stehen diese gleichsam zwischen den Zeilen oder stecken in den theoretischen Blickpunkten und Fragestellungen. Gewiß, ideale Forderungen müssen sein. Aber nicht in Psychologien!

Wir brauchen ungeschminkte, ausführliche Seelenbilder von Erzieherpersönlichkeiten. Wir brauchen Gegenstücke zu den Psychologien der Kindheits- und Jugendentwicklung.

Erst in den psychologischen Bezogenheiten vom Erwachsenen zum Kinde, vom Erzieher zum Zögling sehen wir die tiefsten Ansatzpunkte und Stützen der Pädagogik.

[1] Vgl. Herrtwich, Lehrer im Berufe, Neue Pädag. Stud., Heft 12, S. 422, Dresden 1930.

* *
*

Kleine Beiträge und Mitteilungen.

Tagung „Die Psychologie der Gegenwart – dargestellt von ihren Hauptvertretern".

Veranstaltet vom Pädagogisch-psychologischen Institut München vom 2. bis mit 5. August 1932.

Es soll den Teilnehmern an dieser Vortragsreihe Gelegenheit gegeben werden, eine Reihe von Hauptvertretern der gegenwärtigen Psychologie, von Forschern, die in irgendeiner Richtung bahnbrechend auf die Entwicklung der Seelenforschung gewirkt haben, persönlich kennenzulernen, um aus ihrem Munde das Wesen und den Sinn ihrer Lebensarbeit, zusammengefaßt in einer dem gebildeten Laien, vor allem dem Pädagogen, leicht verständlichen Form zu hören. Daß das gedruckte Wort nicht die lebendigen Eindrücke vermitteln kann, wie die vor unsere Anschauung gestellte Einheit von Mensch und Werk, daß das letzte, tiefste Begreifen einer „Richtung" immer nur dann möglich ist, wenn die seelische Grundhaltung ihrer Begründer in Sprache und Geste konkret in Erscheinung tritt, ist sicher. Jeder an Psychologie Interessierte, jeder Pädagoge, dem es irgendwie möglich ist, sollte diese seltene, ja vielleicht einmalige Gelegenheit, an diesem geisteswissenschaftlichen Anschauungsunterricht teilzunehmen, nicht versäumen. Es sprechen:

1. Dr. Alfred Adler-Wien über „Individualpsychologie". Anhänger und Gegner Adlers sind sich einig darüber, daß gerade sein Werk die Entwicklung der heutigen Psychologie beeinflußt hat und daß die Grundgedanken seiner Lehre für jeden, der sich praktisch oder theoretisch mit Menschenkunde befaßt, unentbehrlich geworden sind. Sein Vortrag behandelt folgende Teilgebiete: „Das individuelle Bewegungsgesetz des Einzelnen und das Ziel der Überwindung. Vorstufe des letzteren: das allgemeine oder verschärfte Minderwertigkeitsgefühl. — Der Gemeinschaftscharakter in allen Lebensaufgaben und in allen seelischen Ausdrucksformen. — Konstanz des Grades des Gemeinschaftsgefühls im ganzen Verlauf des Lebens. — Fehlschläge als Folge mangelhaften sozialen Kontakts. — Korrektur der Fehlschläge durch individuelles Verständnis des fehlerhaften Bewegungsgesetzes und Ermutigung zur Lösung der sozialen Aufgaben. — Das Bewegungsgesetz ergibt sich aus der scharfsinnigsten Betrachtung aller seelischen Bewegungen und deren Beziehung auf ein einheitliches Ziel. — Die unverbrüchliche Einheit des Seelenlebens."

2. Dr. Aloys Fischer-München: „Psychologie als Anthropologie und Biographie".

Fischer ist einer der Begründer und tatkräftigsten Förderer der Pädagogischen Psychologie. In zahlreichen Einzelaufsätzen hat er vor allem immer wieder das Grundsätzliche hinsichtlich Fragestellung und Methode der psychologischen Wissenschaft herausgestellt und Sinnzusammenhänge aufgedeckt, welche die Spezialforschung infolge ihres notwendigerweise eingeengten Blickfeldes nicht aufzuzeigen vermochte. In diesem Sinne ist auch dieser Vortrag zu verstehen.

3. Dr. Erich Jaensch-Marburg: „Über einen Haupttypus des pädagogisch problematischen Jugendlichen".

Dieser Psychologe ist vor allem bekannt geworden durch die Erforschung der sog. eidetischen Erscheinungen. Die Arbeiten von Jaensch sind ein vorbildliches

Beispiel dafür, wie große, grundsätzliche Probleme der Psychologie („Die Wahrnehmungswelt der Jugendlichen") gewissermaßen von einem kleinen Ansatzpunkt aus geklärt werden können, wenn der Forscher in sorgfältiger experimenteller Kleinarbeit eine Fülle von Tatsachenmaterial sammelt, dann scharf schlußfolgernd und kombinierend wichtige neue Beziehungen aufdeckt und schließlich in meisterhaft intuitiver Zusammenschau ein Gedankengebäude aufrichtet, das zum mindesten als Arbeitshypothese zum Erklären und Verstehen psychischer Zusammenhänge wertvolle Beiträge liefert.

4. Dr. Ludwig Klages-Zürich: „Die Triebe und der Wille". Man kann Klages in gewissem Sinne als den eigentlichen Begründer der wissenschaftlichen Charakterologie und der Ausdruckskunde, wie auch speziell der Graphologie ansehen. Seine scharf umrissenen, in mancher Beziehung im Gegensatz zur überkommenen Schulpsychologie stehenden Gedankengänge sind ja allgemein bekannt. Die Formulierung des Themas zeigt, daß er seine Erkenntnisse bei dieser Vortragsreihe von einer der Allgemeinheit noch weniger bekannten Seite her darstellen will. „Der Vortrag geht aus von dem bis heute nicht genügend gewürdigten Gegensatz, der zwischen dem Sachverhalt animalischer Triebe einerseits und dem Sachverhalt menschlicher Interessen anderseits obwaltet; zeigt, daß zwar jene, nicht aber diese aus der Vitalität allein herzuleiten sind, und erklärt unter Zuhilfenahme zahlreicher Beispiele die Veränderung, derzufolge aus dem Trieb das Interesse wird, durch das Hinzutreten einer und nur einer einzigen Macht, nämlich des Geistes. Die Darlegung gipfelt in dem Nachweis, daß der Geist im Verhältnis zum Leben eine Hemmgestalt bedeutet, und daß insbesondere der Wille als die unmittelbarste Verwirklichungsform des Geistes nur nach Analogie eines Steuers, durchaus aber nicht einer Bewegungsursache verstanden sein will."

5. Dr. Wolfgang Köhler-Berlin: „Gestaltspsychologie".

Köhler hat die berühmt gewordenen Versuche an Menschenaffen auf Teneriffa durchgeführt und ist auf dem Gebiete der Tierpsychologie wohl unbestrittene Autorität. Er hat nun versucht, zwischen Tier- und Menschenpsychologie engere Beziehungen herzustellen, vor allem durch Analyse des Intelligenzbegriffes auf allgemein biologischer Grundlage. Das zum Verstehen der Wesenheiten der jeweiligen Intelligenzformen notwendige übergeordnete Bindeglied ist die sog. Gestaltspsychologie.

„Ehrenfels' Entdeckung der Gestaltsqualitäten, die für atomistische Betrachtung unverständlich sind, hat den ersten Anstoß zur Entwicklung der Gestaltspsychologie gegeben. Erst als vor allem von Wertheimer erkannt wurde, daß damit nur die Äußerung eines viel fundamentaleren Sachverhaltes, nämlich der Gestaltung des Psychischen gefunden war, wurde eine entscheidende Wendung in der Arbeitsweise der Psychologie möglich. Allmählich erfolgt die Einbeziehung von Forschungsgebieten, wie Lernen, Gedächtnis, Denken, gerichtetem Verhalten überhaupt, und die Grundthesen der „verstehenden Psychologie" ordnen sich denen der Gestaltspsychologie ein. Zugleich wird eine enge Beziehung zu Ergebnissen der modernen Biologie deutlich, und es erscheint möglich, daß die gleiche Denkart sich auch auf manche Seiten der anorganischen Natur anwenden läßt. Solche Folgerungen scheinen Einfluß auf unser Weltbild zu gewinnen: Es hat zuletzt eine Art Widerspruch bestanden zwischen der Betrachtungsart der analysierenden Erfahrungswissenschaft und dem, was der Mensch an sich selbst für wesentlich hält

und was seine Zielsetzungen bestimmt. Diese Unstimmigkeit könnte verschwinden, wenn sich feste Grundbegriffe finden, die zugleich auf die spezifisch menschliche Welt und auf die Natur angewendet werden können, aus der ja auch der Mensch hervorgewachsen ist."

6. Dr. Johannes Lindworsky-Prag: „Empiristische Psychologie mit scholastischem Ausgangspunkt".

Lindworsky, einer der bedeutendsten Vertreter der katholischen Psychologie, ist wohl einer der Hauptbegründer der sog. Denkpsychologie („Würzburger Schule"), eines Gebietes, das gerade für den Pädagogen äußerst wichtig wäre, aber gerade von ihm vielfach vernachlässigt wurde.

Entsprechend seiner Herkunft von der scholastischen Philosophie und Psychologie hat Lindworsky den großangelegten Versuch unternommen, die Ergebnisse der modernen experimentellen Denkpsychologie — es handelt sich hierbei insbesondere um die Analyse des Beziehungsbegriffes — in Einklang zu bringen mit den Grundanschauungen der Scholastiker. Sehr viel beschäftigte er sich auch mit dem Willensproblem, wobei er zu einer bemerkenswerten Ablehnung der üblichen Auffassung von der Willensenergie kommt.

7. Dr. Eduard Spranger-Berlin: „Die Grundgedanken der geisteswissenschaftlichen Psychologie".

Der Verfasser der „Lebensformen" und der „Psychologie des Jugendalters" hat wohl wie kein anderer es verstanden, die geisteswissenschaftliche Psychologie, d. h. jene Richtung der Psychologie, die auf das Verstehen von Strukturzusammenhängen abzielt und die vor allem mit dem Begriff der „Ganzheit" arbeitet, weit in die Kreise der Pädagogen aller Schulgattungen hineinzutragen. Auch von seinen Gegnern, die vor allem aus dem Lager der experimentellen Psychologie stammen, wird zugegeben, daß es noch selten einem Autor gelungen ist, geistige Sinnzusammenhänge in so formvollendeter Darstellung zu deuten, wie Spranger.

8. Dr. William Stern-Hamburg: „Psychologische Methoden der Persönlichkeitsdiagnose vom Standpunkt der Personalistik".

Folgender Gedankengang wird dem Vortrage des Altmeisters der Intelligenzforschung und dem Verfasser des Werkes „Person und Sache" zugrunde liegen: „Psychologische Diagnosen der persönlichen Wesensart sind heute für zahlreiche praktische Aufgaben der Erziehung und Wohlfahrtspflege, der Berufsauslese, Justiz und Lebensberatung unentbehrlich. Hierbei haben sich sehr verschiedene diagnostische Verfahrensweisen entwickelt, deren jede von ihren Vertretern meist recht einseitig angewandt wird, so die experimentelle Leistungsprüfung (Psychotechnik, Testmethode), die Beobachtung (Personalbogen), die Ausdrucksanalyse (Graphologie), die Tiefendeutung (Psychoanalyse, Individualpsychologie). Diese „monosymptomatischen" Verfahren werden in ihren Begrenzungen und Zusammenhängen kritisch besprochen und einer umfassenden Theorie der menschlichen Persönlichkeit (der „Personalistik") eingeordnet."

Die Vorträge finden statt in München im großen Hörsaal der Universität vom 2. mit 5. August (Dienstag bis mit Freitag), jeweils von 8—12 Uhr.

Es wird Gelegenheit gegeben sein, sich an den Nachmittagen in engerem Kreise über die am Vormittage gehörten Vorträge auszusprechen, auf Wunsch auch mit den Herren Referenten. Außerdem werden an den Nachmittagen Führungen durch

das Psychologische Institut, das Deutsche Museum und verschiedene Kunstsammlungen durchgeführt werden.

Gebühren: Bei Anmeldung und Einzahlung bis zum 15. Juli beträgt die Teilnehmergebühr für die ganze Veranstaltung einschließlich der Führungen 6.— M., für Studenten und Schulamtsbewerber 3.— M. Ab 16. Juli beträgt der Preis 8.— M. bzw. 4.— M.

Anfragen und Anmeldungen wollen gerichtet werden an den Geschäftsführer Lehrer Friedrich Schug, München 2 SW, Goethestr. 44/0, alle Einzahlungen auf das Postscheckkonto 29097 des Pädagogisch-psycholog. Instituts München.

★

Nachrichten.

1. In einer Sitzung, die am 2. 4. 1932 in Berlin stattfand, haben sich die Vorstände der drei deutschen psychologischen Organisationen: Deutsche Gesellschaft für Psychologie, Verband der deutschen praktischen Psychologen, Reichsvereinigung zur Förderung der praktischen Psychologie e. V. — über die Möglichkeit gemeinsamen Arbeitens ausgesprochen. Zusammengefaßt wurde das Ergebnis dieser Besprechung in einem Antrag Poppelreuter, der die Zustimmung aller Anwesenden fand:

„Die drei Vorstände der drei Organisationen schließen sich zu einer Arbeitsgemeinschaft von zwanglosem Charakter zusammen mit den beiden Zielen: a) Vorbereitung einer strafferen Einigung in der Zukunft; b) Gemeinsame Lösung einschlägiger Fragen, zu welchem Zwecke die Vorstände verpflichtet sind, sich gegenseitig über Arbeiten, Pläne und Vorgänge von gemeinsamem Interesse zu unterrichten. Die Geschäftsführung der Arbeitsgemeinschaft soll jeweils von dem ältesten Mitglied übernommen werden." Zwei Fragen von gemeinsamem Interesse wurden sofort in Angriff genommen: Die Arbeitsgemeinschaft nahm zustimmend Kenntnis davon, daß die deutsche Gesellschaft und der Verband einen paritätischen Ausschuß eingesetzt haben, der für eine künftige Eachprüfung für praktische Psychologen einen Entwurf ausarbeiten soll. (Vorsitzender: Ach), und die Tagungen der verschiedenen Organisationen sollen in Beziehung zueinander gesetzt werden. Da der Kongreß der deutschen Gesellschaft vom 4.—8. April 1933 in Dresden stattfinden wird, soll die nächste Tagung für praktische Psychologie gemeinsam vom Verband und von der Reichsvereinigung im unmittelbaren Anschluß an den Dresdner Kongreß in Halle veranstaltet werden.

Anfragen, die die Arbeitsgemeinschaft betreffen, sind an einen der drei Vorsitzenden: Ach (Verband), Poppelreuter (Reichsvereinigung) Stern (Deutsche Gesellschaft), zu richten.

2. Der Bund entschiedener Schulreformer veranstaltet vom 1.—5. Oktober d. J. im Berlin-Schöneberger Rathaus, Rudolf-Wilde-Platz, einen öffentlichen Kongreß für Kleinkind-Erziehung in Gemeinschaft mit dem „Verein Berliner Individualpsychologen", dem „Deutschen Fröbelverband", dem „Verein Montessori-Pädagogik Deutschlands", mit der „Deutschen Montessori-Gesellschaft" und der „Deutschen Psychoanalytischen Gesellschaft". Zweck des Kongresses ist, die Öffentlichkeit darüber aufzuklären, welche Pflichten aus der Not, dem Wert und dem Recht des Kleinkindes, dem Einzelnen, der Familie und den öffentlichen Körperschaften erwachsen.

Mit dem Kongreß sind Ausstellungen und Besichtigungen verbunden. Anmeldungen bei Albert Lenz, Berlin O 17, Hohenlohestraße 9.

★ ★

Schrifttum.

Koch, Walter, Psychologische Farbenlehre. Halle 1931. Marhold. 325 Seiten. 6.— M.

Nicht nur das Goethejahr soll Anlaß sein, auf diese Veröffentlichung hinzuweisen. Denn wenn auch K. ganz im Sinne seines großen Widersachers Newtons anknüpft an die Problematik der „sinnlich-sittlichen Wirkung der Farben", so bietet er doch soviel Neuartiges und Eigenes zur Phänomenologie der optischen Welt, daß man zumal jene Kreise

auf die Veröffentlichung hinweisen muß, die als Lehrer, Architekten, Künstler aller Art und auch als Privatpersonen mit dem Phänomen Farbe in Kontakt stehen; sie erlebnisgemäß in sich verarbeiten wollen oder gestaltend in ihre Wirkwelt übertragen möchten. K. beginnt seine Darstellung mit einer Schilderung der Farben in der Natur, um anschließend daran in einigen Kapiteln die Beziehung zwischen Licht und Farbe sowie die Theorien der Farbenästhetik zu behandeln. Die Kapitel 4 bis 14 sind alsdann der Phänomenologie einzelner Farben gewidmet, so dem Weiß, dem Gelb, Gold, Orange, Braun, Rot, Grün, Blau, Violett, Grau und Schwarz, die ihrerseits in einem Sonderkapitel über bunte Farben überhaupt einleitend erörtert werden. Immer wird das Farberlebnis, die Einbettung der Farbe in die Welt der Gefühle, das Urerlebnis Farbe schlechthin in den Mittelpunkt der Darstellung gesetzt. Weder optische-objektive noch pure experimentelle Ergebnisse spielen die Hauptrolle, obschon K. auch ihrer hier und dort gedenkt. Die Begründung des erscheinungsgemäßen Farberlebnisses leitet der Verf. — abgesehen von ausgezeichneten und tiefschürfenden Eigenanalysen — ab aus historischen Beispielsfällen, auch des Mythos und der Sage, ebenso unmittelbar aus Gebrauchsbelegen der Vergangenheit. Es entsteht also ein überaus reizvolles Werk, das zudem in einer vorzüglichen Sprache verfaßt ist und mithin eine literarische Anpassung an das Thema stilgemäß erreicht. Abschließend widmen sich vier Kapitel der Farbsymbolik, den Anwendungen der Farbe in der Kunst und in der Poesie sowie der „Farbe im täglichen Leben". Die ungeheure Vielbelesenheit des Verf. offenbart sich auch hier. Die Anknüpfungspunkte sind erstaunlich reich und werden so ein breites Leserfeld ermöglichen. Sinn und Ziel des Buches ist rein erzieherisch: nämlich Wiedergewinnung eines Farberlebens auch beim Erwachsenen. Mit Schopenhauer erinnert K. an die Bedeutung der Goetheschen Farblehre für die Jugend; für die Gegenwart allgemein gilt K.s Forderung: „Fortschritt fordert frohe Farbe". — Das Buch wird nicht nur für Psychologen und Ästhetiker, sondern vor allem auch für Erzieher von erheblicher Bedeutung sein. Es ist unbedingt eine wesentliche Bereicherung der Literatur der letzten Zeit, und es erfreut umso mehr, als es auch formal in einer außerordentlich ansprechenden Weise ausgestattet worden ist.

Stuttgart. Fritz Giese.

Helfer, Dr., Du und Dein Examen. (Ratgeber für Examenskandidaten.) Bonn 1931. 120 Seiten. Verlag Dr. Mann.

Diese kleine Studie gibt in sehr ansprechendem, suggestivem Stil eine Psychologie des Examens und seines Kandidaten. Es ist ein Buch für Selbstbildung und Selbstbemeisterung. Erörtert wird: Psychologie der Examensangst, deren Überwindung, das Problem zweckmäßiger Wissensaneignung, die psychologische und praktische Examensvorbereitung, eine geistige Hygiene für die Tage und Stunden vor dem Examen, eine Anweisung für richtiges Verhalten im Examen. Die Verfasserschaft offenbart neben volkswirtschaftlichen vor allem eminent hervorbrechende praktisch-ärztliche wie psychologische Kenntnisse. In amüsanten Beispielen wird dem Leser vorgeführt, welche psychologischen Fallstricke in der Examenssituation möglich sind. Ein ironisches Titelbild unterstreicht — optimistisch machend — den Grundgedanken, durch nüchterne Tatsachenkenntnis, praktische Psychologie gegenüber dem Ich, dem Stoff und dem Examinator ein bestmöglichstes Endresultat zu gewinnen. Kein gelehrtes Buch, sondern eine Anweisung vom Praktiker. Etwas boshaft, auch witzig und immer schonungslos offen. Unbedingt ein treffliches Rüstzeug für solche, die in die Examenssituation gelangen: und wer in Deutschland täte dies einmal nicht?

Stuttgart. Fritz Giese.

Johann Marker, Die Seele des Kindes im Turnspiel. Dresden 1930. Verlag W. Limpert. 82 S.

Die kleine Schrift will zur Auswertung des geselligen Bewegungsspiels für die Beurteilung der kindlichen Gesamtpersönlichkeit anregen. Nach einigen einführenden Erörterungen über den Spieltrieb, die Spielformen der Altersstufen und der Geschlechter zeigt Verfasser, wie sich die kindliche Eigenart beim Spiel in unauffälliger Weise leicht ermitteln läßt. Für schwachsinnige Kinder bedeutet das Spiel nur eine Entlastung triebhafter Kräfte, zu einem Gemeinschaftsspiel sind sie in der Regel nicht fähig. Die einzelnen Temperamente unterscheiden sich deutlich in ihrem Spielverhalten. In der Entwicklung des Kindes gewinnt das Turnspiel Bedeutung für die Pflege der Phantasie, die Erziehung zu einem vernünftigen Leistungsstreben und zu Gerechtigkeit und Unparteilichkeit und besonders für die Ausbildung sozialer Eigenschaften, wie Kameradschaft, Hilfsbereitschaft, Unterdrückung persönlicher Eitelkeit. Eine kleine Umfrage an 12- bis 14jährigen Schulkindern läßt das Ballspiel als Ideal dieser Altersstufe erscheinen, bei den Knaben in der Form des Fuß- oder Handballs, bei beiden Geschlechtern als Völkerball und Schlagball.

Jena. Annelies Argelander.

Zur Psychologie des „Sitzenbleibens".

Von Adolf Busemann.

Der ärgste Schönheitsfehler unserer öffentlichen Schulen ist wohl heute noch wie vor einem Menschenalter, als Sickinger die ersten Mannheimer Förderklassen schuf, jener Umkreis beschämender Tatsachen, die das Wort „Repetentenelend" umreißt. Gewiß sind seitdem in mehr als 150 deutschen Städten Maßnahmen im Sinne des „Mannheimer Systems" getroffen worden, aber unberührt blieben noch die höheren Schulen, die Volksschulen der Kleinstädte und sogar noch mancher Groß- oder doch Fastgroßstadt. Es mag die folgende Zusammenstellung von Tatsachen vielleicht dazu beitragen, daß die von Sickinger eingeleitete Bewegung in Fluß bleibt, womit durchaus nicht gesagt sein soll, daß mit Förderklassen das Problem vollkommen gelöst werde.

Betroffen werden auch heute noch alljährlich ungeheure Scharen von Kindern. Eine Erhebung, die andere Ziele verfolgte, ergab z. B. für die Volksschulen einer schlesischen Mittelstadt, daß von den 11—14jährigen Kindern 29—53 % bereits mindestens einmal sitzen geblieben waren, und zwar abgestuft häufig nach der sozialen Höhenlage der Familie. Gruppieren wir die 570 Kinder in Schicht I (selbständige Gewerbetreibende, Kaufleute, Landwirte, mittlere Beamte), II (untere Beamte und Angestellte, gelernte Arbeiter, Arbeiter in gehobener Stellung) und III (ungelernte Arbeiter u. a.) und setzen die Angehörigen jeder Schicht gleich 100, so waren die Kinder der Schicht I zu 29 %, die der Schicht II zu 36 %, die der Schicht III sogar zu 53 % bereits einmal sitzen geblieben. Aber nicht nur einmal, vielmehr

	einmal	zweimal	dreimal
in Schicht I	22	7	0 %
„ „ II	27	8	1 %
„ „ III	29	21	3 %.

Diese Zahlen, die durch gleichsinnige Befunde in anderen Städten beglaubigt wurden[1], deuten darauf hin, daß das Sitzenbleiben zu wesentlichem Teile milieubedingt ist. Das wird durch tieferes Eindringen zur Gewißheit. Fragt man nämlich nach dem Anlaß des Sitzenbleibens, so ergibt sich, daß in Schicht I von 100 Kindern 10 wegen Krankheit, Körperschwäche u. dergl. sitzen bleiben mußten, in Schicht II waren es 11, in Schicht III dagegen 22. Die ungünstigeren Lebensbedingungen der tieferen sozialen Schichten bewirken zwangsläufig häufigere Erkrankung, im Krankheitsfalle längeres Siechtum, und in der Folge davon häufigere Unterbrechung des Schulbesuchs, Zurückbleiben damit der geistigen Entwicklung.

Ein charakteristischer Unterschied zwischen den genannten Schichten ergab sich auch bei der Erkundung des Lebensalters, in dem die Kinder sitzen geblieben waren. Dieses betrug in

[1] Vgl. meine Berichte in der Zeitschr. f. Kinderforschung Bd. 35, 1929.

Schicht	I	II	III	
6— 7 Jahre in	17	18	**29**	% der Fälle
8— 9 „ „	23,5	23	28,5	% „ „
10—11 „ „	27	**34**	26	% „ „
12—14 „ „	**32,5**	25	16,5	% „ „

Während also die Sitzenbleiber aus der Schicht der ungelernten Arbeiter zu rund 60 % schon in der Grundschule sitzen bleiben, tun dies nur 40 % der Kinder in der Schicht I, und während die Kinder der mittleren Schicht II gleich nach dem Grundschulalter am stärksten gefährdet sind, erreicht die Wahrscheinlichkeit des Sitzenbleibens bei den Kindern der Schicht I ihr Maximum erst am Ende des Schulalters. Je tiefer die soziale Schicht, desto früher bleiben die Kinder hinter den Forderungen der Schule zurück. Auch dies deutet auf starke Einwirkung des Milieus, denn nachteilige Lebensbedingungen wirken um so widerstandsloser, je jünger und schwächer die betroffenen Organismen sind. In seiner besonderen Anwendung auf Kinder wurde dieser Satz neuerdings durch eine Untersuchung über die Wirkungen der väterlichen Erwerbslosigkeit bestätigt, über die ich mit G. Harders in Kürze berichte.[1]

In dieselbe Richtung deuten viele andere Tatsachen. Ich fand, daß das Sitzenbleiben um so häufiger durch langdauernde Krankheit usw. verursacht wird, in je früherem Lebensalter es eintritt. Auf je einen Fall des Sitzenbleibens „wegen geringer Begabung" entfielen in den

Lebensjahren	6—7	8—9	10—11	12—14	
	2,1	1,4	1,3	1,2	Fälle

des Sitzenbleibens wegen Krankheit. Ferner stellte sich eine enge Beziehung zur Familiengröße heraus, und zwar nicht nur in dem Sinne, daß geschwisterreiche Kinder, zumal in Schicht II und III, häufiger sitzen bleiben als geschwisterarme, sondern daß es dort auch sehr viel häufiger durch Krankheit verursacht wird. Nur 2 % der Geschwisterlosen blieben wegen Krankheit sitzen, aber z. B. 24 % der Kinder mit 6—10 Geschwistern. Die Sozialhygiene lehrt, daß die Krankheitswahrscheinlichkeit um so größer ist für ein Kind, je mehr Geschwister es hat, nicht nur der Verengung des Lebensraumes wegen, sondern schon wegen der gesteigerten Wahrscheinlichkeit der Übertragung ansteckender Kinderkrankheiten.

Deutlicher noch wird die vorwiegende Milieubedingtheit des Sitzenbleibens bei Vergleichung volleltriger Kinder mit Kindern, die durch Verwaisung, Verstiefung, Unehelichkeit, Ehescheidung u. dgl. betroffen sind (nichtvolleltrige Kinder). 240 Kinder des 4. Grundschuljahrs in Greifswalder Volksschulen, die H. Bösenberg-Beetz[2] auf meine Veranlassung hin verglich, zeigten z. B. folgende Verteilung ihrem Lebensalter nach:

Es waren	9—10	11—12	13—14	Jahre alt
	75	19	6	% der volleltrigen,
	60	31	9	% der nichtvolleltrigen

Kinder. Da es sich in der letztgenannten Gruppe zur guten Hälfte um Kriegerwaisen handelt, ist von vornherein ausgeschlossen, die nichtvolleltrigen Kinder als

[1] Zeitschr. f. Kinderf. 1932.

[2] H. Bösenberg-Beetz, Über den Einfluß des Milieus auf Testleistungen. Osterwieck a. H. 1929. Die obige Aufstellung hat die Autorin nicht veröffentlicht.

etwa minderbegabt anzusprechen. Der Tod eines Elters, auch Verstiefung, vollends Ehescheidung sind vielmehr Umstände, die sowohl unmittelbar als auch auf dem Erlebniswege das Kind im Schulaufstieg aufhalten.

Diese Befunde, deren Aufzählung wir noch bedeutend erweitern könnten, sowie die Erfahrungen jedes aufmerksam seine Schüler beobachtenden Lehrers erweisen, daß das Sitzenbleiben nicht etwa eine Auslese nur wirklich Minderbegabter, sondern, wie schon Sickinger erkannte und hervorhob, ein „soziales Phänomen“, die Niederlage der unter ungünstigen Lebensbedingungen aufwachsenden Kindern in der Arena der auf Durchschnittsleistungen hin geeichten (oder vielmehr, wie die Zahlen erweisen, über dieses Maß hinaus gesteigerten) öffentlichen Schule ist. Dieser harten Tatsache müssen wir ins Auge sehen; feige Selbsttäuschung, Flucht vor der Verantwortung wäre es, die Sitzenbleiber schlankweg oder in ihrer Mehrheit als anlagemäßig zur Niederlage vorbestimmt zu beurteilen. Wenn sogar unter Hilfsschulkindern hohe Prozentsätze Milieugeschädigter nachgewiesen werden (wozu wir ja auch Geburtsgeschädigte zu rechnen haben), ist Anlageminderwertigkeit bei den in der Breite des Normalen befindlichen allermeisten „Sitzenbleibern“ nicht etwa Selbstverständlichkeit, sondern würde in jedem Falle erst zu erweisen sein.

Es ist schon mehrfach auf die charakterologischen Wirkungen des Sitzenbleibens hingewiesen worden: die Entmutigung, die Gefahr, daß der Sitzenbleiber seinen eigenen Wert fortwirft, weil er sich mißachtet sieht (mehr von den Klassenkameraden als vom Lehrer), die schwierige Stellung, die er zu den jüngeren Mitschülern einnimmt, die Gefahr, daß er diese Stellung mißbraucht, usw. Man würde diese Schädigung des Sitzenbleibers und seiner jüngeren Klassengenossen vielleicht geringer zu werten bereit sein, wenn wenigstens der eigentliche Zweck der Maßnahme erreicht würde, wenn, mit anderen Worten, die Schulleistungen des Sitzengebliebenen nunmehr das normale Maß erreichten. Denn das ist doch wohl die Hoffnung, die uns leitet: in einer Klasse um ein Lebensjahr jüngerer Mitschüler und im Umgang mit einem entsprechend leichteren Unterrichtsstoff wird der Sitzenbleiber Besseres leisten als unter seinen Altersgenossen. Aber diese Hoffnung wird enttäuscht.

Praktiker sind vielfach noch der Meinung, daß jener Zweck erreicht werde. Es schien darum nicht überflüssig, einmal an Hand eines genügend ausgedehnten Materials den wahren Sachverhalt festzulegen. Als solches stand mir eine Kartothek über 1590 Kinder (883 m und 707 f) zur Verfügung, die unter meiner Anleitung Mitglieder meines Seminars angelegt hatten. Es wurden aus nicht hier zu erörternden Gründen nur eingeschwistrige Kinder (= Kinder, die nur ein Geschwister haben) erfaßt. Den Hauptteil stellten die Volksschulen Kiels. Unter diesen 1590 Kindern waren 262 bereits sitzen geblieben (= 16,5 %), ein verhältnismäßig kleiner Prozentsatz, der sich aus folgenden Umständen erklärt. Zunächst handelt es sich, wie gesagt, um Eingeschwistrige, also Kinder aus kleinen Familien, die, wie meine früheren Untersuchungen zeigen, nur etwa halb so viel Aussicht haben, sitzen zu bleiben, wie Kinder aus großen Familien. Dazu kommt, daß die jüngeren Jahrgänge in unserem Material stark vertreten sind, und endlich, daß alle Kinder, die mehr als einmal in einer Klasse sitzen bleiben, und viele andere, dauernd zurückbleibende, in Förderschulen geschickt werden.

Als Maß für die Schulleistungen wurden bei unserer Erhebung die letzten Zeugniszensuren in Deutsch und Rechnen gewählt, aus denen das arithmetische Mittel errechnet wurde. Die so erhaltenen Werte schwanken zwischen 1 = Sehr gut und

5 = Ungenügend. Es ergab sich folgende Verteilung der Zensuren auf die verglichenen Kindergruppen:

		Die Zensuren									
		1	1,5	2	2,5	3	3,5	4	4,5	5	erhielten
von den Knaben	Versetzten	**0,2**	**0,4**	**18,2**	**22,7**	33,5	15,9	7,3	1,2	**0,6**	%
und zwar von	Sitzenbl.	—	—	6,4	11,4	**37,9**	**27,1**	**15,0**	**2,1**	—	%
von den Mädchen desgl.	Versetzten	**0,6**	**0,6**	**21,9**	**15,8**	**38,1**	15,4	7,2	0,4	**0,2**	%
	Sitzenbl.	—	—	2,5	9,9	37,0	**34,6**	**13,6**	**2,5**	—	%

Die stets versetzten Kinder erhalten also in 41,5 % bzw. 38,9 % der Fälle übergenügende Zensuren, die Kinder, die einmal sitzen geblieben sind, nur in 17,8 bzw. 12,4 % der Fälle. Dafür tragen sie zu 44,2 % bzw. 50,7 % der Fälle untergenügende Zensuren davon gegen nur 25,0 % bzw. 23,2 % der stets versetzten Kinder. Mit anderen Worten: Die Zahl der hinter den Anforderungen der Klasse Zurückbleibenden ist unter denjenigen Kindern, die durch Sitzenbleiben einen Altersvorsprung haben, nicht etwa kleiner, sondern rund doppelt so groß wie unter den Kindern, welche noch nie sitzen blieben und darum das normale Klassenalter haben. Das Sitzenbleiben hat ihren Rückstand hinter der Norm nicht wettgemacht, auch zwischen den um ein Jahr jüngeren Klassengenossen spielen sie zu 44—51 % die Rolle der „Schwachen“.

Man könnte erwarten, daß sich diese Minderleistung der Sitzenbleiber mit den Jahren verliert, daß also Kinder, die vor 3, 4 oder mehr Jahren sitzengeblieben sind, heute dieselbe Durchschnittsleistung erreichen wie Kinder, die zwar dasselbe Lebensalter haben, aber noch nie sitzen geblieben sind. Aber das ist nicht der Fall. Die Vergleichung dieser Kindergruppen ergab fast ausnahmslos deutlich schlechtere Zensierung der Sitzenbleiber, einerlei, vor wieviel Jahren die Klassenrepetition stattgefunden hatte. Es erübrigt sich, das Zahlenmaterial an dieser Stelle auszubreiten.

Statt dessen teilen wir noch die Durchschnittszensuren für die einzelnen Altersklassen mit, aus denen hervorgeht, daß die nachgewiesene Minderleistung der Sitzenbleiber vom Lebensalter unabhängig ist.

Lebensalter		10	11	12	13	14	Jahre
Knaben	Versetzte	2,75	2,90	2,95	2,80	2,90	
	Sitzenbleiber	3,25	3,30	3,20	3,25	3,05	
Mädchen	Versetzte	2,70	3,05	2,70	2,75	2,75	
	Sitzenbleiber	3,25	3,25	3,30	3,15	3,35	

Diese Tabellen zeigen zugleich, wieviel tiefer die Durchschnittszensur der Sitzenbleiber liegt als die ihrer Klassengenossen, die ja meist durchschnittlich ein Jahr jünger sind.

Unsere Feststellungen sind nicht geeignet, das nur durch Alter ehrwürdige Verfahren der Klassenrepetition milder zu beurteilen, als es Sickinger tat. Aufgabe der praktischen Pädagogen ist es, Wege zu seiner völligen Beseitigung zu suchen. Wie die Dinge heute liegen, ist es eine Bestrafung der Kinder, die durch Ungunst ihrer Lebensbedingungen in der Entwicklung zurückbleiben, eine Bestrafung, keine Hilfe. Erziehung aber soll ihrem Sinn nach Hilfe sein.

Landjugend und Beruf.

Ein Beitrag zur Psychologie des Oberstufenalters.

Von Friedrich Müller.

I. Die Berufswahl.

Die Grundlage für die vorliegende Arbeit bildet eine Umfrage, die im Spätherbst 1931 in ländlichen und kleinstädtisch-ländlichen Volksschuloberstufen Westdeutschlands durchgeführt wurde und sich auf katholische und evangelische (reformiert) Schüler und Schülerinnen erstreckte. Die Frage, die beantwortet werden sollte, lautete: „Was möchtest du später gern einmal werden? Warum gerade das?“ Der vorgedruckte Fragebogen wurde ohne jede Beeinflussung im Beisein des Klassenlehrers ausgefüllt. Die Kinder hatten ferner ihren Vornamen, ihr Geburtsjahr und die Konfession anzugeben.

Die Gesamtzahl der Befragten beträgt 671. Man messe die verhältnismäßig geringe Zahl nicht mit großstädtischen Erhebungen; da die Klassenfrequenz der Oberstufen sehr klein war — einige Schulen hatten z. B. nur 10 bis 15 Schüler und Schülerinnen in der Oberstufe — konnte die genannte Zahl der Befragten nur dadurch erzielt werden, daß die Umfrage auf eine Reihe Volksschulen ausgedehnt wurde. Dadurch sind die Fehlerquellen, die in einer kleinen Umfrage liegen, zum Teil durch die Mannigfaltigkeit des Materials behoben, so daß weitere Schlüsse aus unseren Untersuchungen berechtigt sind.

Das Milieu, aus dem die Kinder stammen, ist bereits aus dem Gesagten zu erschließen. Die Eltern waren vorwiegend Arbeiter (Land- und Kleinfabrikarbeiter), Landwirte, Gewerbetreibende und kleine Geschäftsleute.

Die Gruppierung des Materials wurde nach dem Geschlecht und Lebensalter der Befragten vorgenommen. Bei den Mädchen war auf Grund der Antworten, wie unten ersichtlich ist, auch eine Aufteilung desselben nach der Konfession notwendig. Das Alter 12 bis 14 ist, da eine Trennung zu geringes Zahlenmaterial ergeben hätte, zusammengefaßt worden. Die Gruppierung des Materials ist aus der nachfolgenden Tabelle ersichtlich.

Knaben (kath. u. ev.)	Alter	Zahl	Mädchen	Alter	kath.	ev.
	10—11	169		10—11	84	53
	11—12	99		11—12	75	31
	12—14	85		12—14	52	23

Die Tabellen 1a und 1b zeigen die von den Befragten erwählten Berufe.[1] Als Schema haben wir das von Reininger[2] vorgeschlagene zum Teil übernommen.

[1] Sofern wir die Ergebnisse Reiningers zum Vergleich heranziehen, ist immer nur das Alter 12—14 gemeint, da die übrigen Altersstufen von ihm nicht erfaßt wurden. — Reininger hat übrigens die Prozente aus der Zahl der entschiedenen Beantwortungen errechnet, während für unsere Tabellen die Prozentzahlen aus der Zahl der Befragten gewonnen wurden, was uns richtiger erscheint. Das verändert natürlich die Prozentsätze, wenn auch nicht bedeutend. Ferner hat Reininger nicht das Nahrungsgewerbe (Knaben) und den Ordensberuf (Mädchen) in seiner Tabelle aufgeführt. Auch das ist bei einem prozentualen Vergleich zu berücksichtigen.

[2] K. Reininger: Berufswünsche und Berufseinstellung von 12—14jährigen Volksschülern. In: P. Lazarsfeld: Jugend und Beruf. Jena 1931.

Diese Anlehnung gestattet uns auch, Vergleiche mit den Ergebnissen Reiningers, die großstädtische Verhältnisse (Wien) wiedergeben, einzugehen.

Die Knaben und Mädchen wählten als Beruf:

Tabelle 1a (Knaben).

Beruf	10—11	11—12	12—14	12—14 [1]
	%	%	%	%
1. Gewerbe:				
Mechaniker, Elektriker	3,5	3,0	7,1	22 5
Metallverarbeitende Gewerbe	13,0	10,1	9,4	14,1
Holzverarbeitende Gewerbe	17,2	18,2	17,6	9,1
Bekleidungsgewerbe	1,8	1,01	3,5	8,5
Lederverarbeitende Gewerbe	5,9	7,1	4,7	2,8
Polygraphische Gewerbe	0,59	3,0	2,4	1,6
Baugewerbe	4,7	6,1	7,1	1,5
Nahrungsgewerbe	5,9	8,1	7,1	
Sonstige Gewerbe	4,7	8,1	7,1	7,1
	57,29	64,71	66,0	67,2
2. Handel und Handlungsgehilfen	4,1	2,0	4,7	7,7
3. Büro	0,59	1,01	1,18	10,6
4. Land- und Forstwirtschaft	21,3	22,2	17,6	3,2
5. Sonstige Berufe	10,1	7,1	8,2	11,3
Ohne Antwort	6,5	3,0	2,4	(6,5)

Tabelle 1b (Mädchen).

Beruf	10—11 kath.	10—11 ev.	11—12 kath.	11—12 ev.	12—14 kath.	12—14 ev.	12 bis 14 [1]
	%	%	%	%	%	%	%
1. Gewerbe							
Bekleidungsgewerbe	29,7	39,7	37,2	42,0	38,5	34,8	47,3
Sonstige Gewerbe	2,4	—	2,7	—	1,92	—	3,0
	32,1	39,7	39,9	42,0	40,42	34,8	50,3
2. Handel, Handlungsgehilfin	14,3	5,6	18,7	—	11,5	—	10,3
3. Büro	3,6	—	—	—	3,8	—	19,5
4. Hauswirtschaftliche Berufe	20,2	18,9	17,3	29,0	13,5	17,4	5,9
5. Erziehungsberufe	3,6	1,89	2,7	3,2	15,4	13,0	8,9
6. Ordensberuf	9,5	—	5,3	—	3,8	—	—
7. Sonstige Berufe	4,8	1,89	1,33	—	—	—	5,2
Ohne Antwort	11,9	32,1	14,7	25,8	11,5	34,8	(10,2)

Wie aus der Tabelle 1a ersichtlich ist, nehmen die handwerklichen Berufe bei den Knaben den größten Prozentsatz unter den gewählten Berufen ein. Die Ergebnisse unserer Untersuchung decken sich ziemlich mit denen Reiningers: 66,0 : 67,2. Das findet seine Erklärung darin, daß die befragten Knaben beider Erhebungen in Hinsicht auf die Elternberufe fast dem gleichen Milieu entstammen. Deutlich ist bei den handwerklichen Berufen innerhalb der drei Altersstufen eine Aufwärtskurve festzustellen (57,29 : 64,71 : 66,0). Der 10—11jährige neigt zu mehr phantastischen Berufen, mit zunehmenden Alter wird realer gewählt. Das

[1] Die letzte Rubrik der Tabellen gibt die Ergebnisse Reiningers wieder. Die eingeklammerten Prozentsätze (unter: „Ohne Antwort") sind von uns hineingesetzt worden, daher geht die Aufrechnung über 100% hinaus.

zeigt auch die Rubrik Land- und Forstwirtschaft; zirka 6% der 10—11jährigen wählten den Försterberuf, von den 12—14jährigen nur zirka 2%. Erfahrungsgemäß ereignet es sich auf dem Lande äußerst selten, daß der Schulentlassene den genannten Beruf wählt. Die starke Neigung zum holzverarbeitenden Gewerbe ist darin begründet, daß in den Bezirken, in denen die Umfrage stattfand, vorwiegend Möbelindustrie zu Hause ist, die gerade im Spätherbst, während alle anderen Berufe arbeitslos waren, mit Aufträgen überlastet war. Tischler wurden stets gesucht.

Daß die Knaben Reiningers gegenüber den Landkindern im starken Maße mechanische Berufe und Büro bevorzugen und für land- und forstwirtschaftliche Berufe, ebenso für das Baugewerbe wenig Neigung zeigen, ist, wie auch umgekehrt, leicht erklärlich. Das bekundet, daß die Berufswahl sehr milieubedingt ist, und daß die Knaben — auch die 10—11jährigen — mit der Berufswahl die Realisierbarkeit des Wunsches und die Existenzmöglichkeit im zu wählenden Berufe sehr in Rechnung setzen. Dasselbe kann man auch von den Mädchen sagen.

Was die Mädchen weiter anbetrifft, so muß zunächst vorausgeschickt werden, daß bei ihnen der Begriff Beruf wenig Inhalt besitzt. In viel stärkerem Maße kommt das bei den Landmädchen zum Ausdruck. Sehr viele beantworteten die gestellte Frage mit: „Keinen Beruf. Ich bleibe zu Hause und lerne den Haushalt." Diese Art der Antwort wurde mit „unbeantwortet" gewertet. Daher erklärt sich der hohe Prozentsatz in der Rubrik: „Ohne Antwort." Auf die auffälligen Unterschiede, die man zwischen den katholischen und evangelischen Mädchen hierin beobachtet, soll weiter unten eingegangen werden.

Die genannten Prozentsätze unter: „Bekleidungsgewerbe" fallen fast ausschließlich auf den Beruf: Schneiderin. Unter den hauswirtschaftlichen Berufen wurde mit zirka 50% für Köchin entschieden.

Die konfessionelle Aufteilung der Mädchen war notwendig, um die Wahl: „Ordensberuf" bei den katholischen Mädchen zu kennzeichnen. Auch machte das ungleiche Verhältnis bezüglich der Unentschiedenheit eine konfessionelle Teilung erforderlich.

Die abgegebenen Antworten für den Ordensberuf zeigen, wie die verhältnismäßig starke Begeisterung der 10—11jährigen katholischen Mädchen im Alter 12—14 auf 3,8% sinkt. Das dürfte den tatsächlichen Verhältnissen ungefähr entsprechen.

Auffällig ist zwischen den katholischen und evangelischen Mädchen die ungleiche Entscheidung für: „Handel, Handlungsgehilfinnen." Das findet seine Erklärung darin, daß die befragten evangelischen Mädchen fast ausschließlich vom platten Lande stammten, hingegen die katholischen in der Mehrzahl in kleinen Landstädten zu Hause waren. Das Land bietet den Mädchen keine Beschäftigung im Handelsberufe, wohl aber die Kleinstadt, wenn auch nur geringe.

Die Entscheidung für „Büro", die sowohl bei den Knaben als auch bei den Mädchen fast ganz ausfällt, ist erklärlich. Das Land und auch die Kleinstadt bieten in diesem Berufe wenig Beschäftigungsmöglichkeiten. Wir sehen hieraus, daß die Berufswahl auch bei den Mädchen überwiegend milieubedingt ist.

Charakteristisch ist noch bei den Mädchen — sowohl bei den evangelischen als auch bei den katholischen — der stark wachsende Zuspruch für Erziehungsberufe mit zunehmendem Alter: 3,6 (1,89) : 2,7 (3,2) : 15,4 (13,0). Das ist nur durch

den Eintritt der Reifezeit, mit dem Durchbruch des mütterlichen und häuslichen Sinnes, zu erklären.

Die Zahl der Knaben, die die Frage unbeantwortet ließen oder sich unentschieden aussprachen, beträgt in den drei Altersstufen: 6,5 : 3,0 : 2,4. Die Abwärtskurve war zu erwarten. Die Prozentzahlen bei den Mädchen beweisen die nicht geringe Unentschiedenheit in der Berufswahl. Dasselbe fand Reininger. Die Kurve der Unentschiedenheit nimmt bei den Mädchen mit zunehmendem Alter nicht ab, sondern verläuft ziemlich gleichmäßig, zeigt sogar nach oben. Die evangelischen Mädchen waren, worauf schon hingewiesen wurde, Kinder des platten Landes, das ihnen Berufsmöglichkeiten im engeren Sinne so gut wie gar nicht gibt. Daher der hohe Prozentsatz in der Nichtbeantwortung bzw. Unentschiedenheit. Die katholischen Mädchen waren zumeist Kleinstadtkinder, denen eine Berufswahl schon leichter fällt, da ihr Wunsch eher realisiert werden kann. Bei den Knaben ist innerhalb der Konfessionen bzw. der Nichtbeantwortung und Unentschiedenheit ein Unterschied nicht festzustellen; auch ist kein Unterschied in der Berufswahl zwischen dem Land- und Kleinstadtjungen aus dem Material zu erkennen.

Die angegebenen Tatsachen zeigen wieder die Milieubedingtheit der Berufswahl; ferner, daß die Berufsentscheidung für das Landmädchen und auch für das Mädchen der ländlichen Kleinstadt kein dringendes Problem ist, weil beide nach der Schulentlassung in der Regel vorläufig im Elternhaus bleiben.

Die folgenden Tabellen fassen das Alter 10—14 zusammen. Von den insgesamt 49 angegebenen Berufen bei insgesamt 353 Knaben wollen wir nur die am meisten bevorzugten Berufe angeben. — Die 211 katholischen Mädchen im Alter 10—14 führten insgesamt nur 17 Berufe an, die 107 evangelischen nicht mehr als 10.

Knaben (kath. u. ev.) 10—14

1. Tischler	62	=	17,6 %
2. Landwirt	42	=	11,9 %
3. Schlosser	34	=	9,6 %
4. Schuster	18	=	5,1 %
5. Bäcker	18	=	5,1 %
6. Gärtner	16	=	4,5 %
7. Jäger	13	=	3,7 %
8. Kaufmann	13	=	3,7 %
9. Maler	8	=	2,3 %
10. Maurer	8	=	2,3 %
11. Friseur	8	=	2,3 %
12. Chauffeur	7	=	2,0 %
13. Schneider	7	=	2,0 %
14. Metzger	6	=	1,7 %
15. Zimmermann	6	=	1,7 %
16. Schmied	5	=	1,4 %
17. Schornsteinfeger	5	=	1,4 %

Mädchen (kath.) 10—14

1. Schneiderin	70	=	33,2 %
2. Verkäuferin	32	=	15,2 %
3. Köchin	21	=	10,0 %
4. Ordensschwester	14	=	6,6 %
5. Dienstmädchen	10	=	4,7 %
6. Kindergärtnerin	9	=	4,3 %
7. Kontoristin	5	=	2,4 %

Mädchen (ev.) 10—14

1. Schneiderin	42	=	39,3 %
2. Köchin	13	=	12,1 %
3. Dienstmädchen	5	=	4,7 %
4. Kindergärtnerin	3	=	2,8 %
5. Hausfrau	3	=	2,8 %
6. Verkäuferin	3	=	2,8 %
7. Lehrerin	2	=	1,9 %

II. Motive der Berufswahl.

Die Anzahl der Motive ist sehr mannigfaltig. Aus Gründen der Übersichtlichkeit erweist sich eine Zusammenfassung unter größere Gesichtspunkte als notwendig. Als Schema haben wir das von Reininger vorgeschlagene auch hierfür übernommen.[1]

[1] Bei der Gruppierung der Motive war eine konfessionelle Trennung nicht erforderlich.

Tabelle 2.

Motive	Knaben				Mädchen			
	10—11	11—12	12—14	12—14[1]	10—11	11—12	12—14	12—14[1]
A. Einflüsse von Personen der Umwelt	%	%	%	%	%	%	%	%
1. Erfüllung des elterlichen Wunsches...	0,59	—	—	10,3	0,73	—	—	3,6
2. Übernahme des elterlichen Berufes ..	5,3	3,0	3,5	8,3	2,2	—	—	4,7
3. Übernahme des Berufes einer anderen Einflußperson	—	2,0	—	4,6	—	—	—	3,6
	5,89	5,0	3,5	23,2	2,93	—	—	11,9
B. Gründe, die der Wirtschaftslage und der Erwerbsmöglichkeit entnommen sind								
4. Günstiger Arbeitsmarkt	2,4	6,1	10,6	9,8	—	—	—	13,9
5. Guter Gelderwerb und ökonomischer Vorteil locken	16,6	9,1	11,8	13,4	16,8	17,0	14,7	16,6
	19,0	15,2	22,4	23,2	16,8	17,0	14,7	30,5
C. Gründe, die sich aus der Eigenart oder Einstellung des Wählenden ergeben								
6. Eignung zum Beruf	1,8	4,0	4,7	2,4	2,2	3,8	13,3	4,3
7. Der Beruf als solcher bietet Reize	61,5	57,6	56,4	30,9	35,0	38,7	38,6	35,1
8. Der Beruf ist Mittel zu einem letzten Ziel, Ideal	1,8	9,1	4,7	18,9	10,9	8,5	6,7	14,5
	65,1	70,7	65,8	52,2	48,1	51,0	58,6	53,9
D. Allgemeine Redensarten und sonstige Motive	—	3,0	1,18	1,4	0,73	0,94	2,7	3,7
E. Ohne Antwort.....	6,5	3,0	2,4	—	19,7	17,9	18,7	—
F. Ohne Motivierung....	3,5	3,0	4,7	—	11,7	13,2	5,3	—

Die Gegenüberstellung der Motive unserer Untersuchung läßt erkennen, daß mehr als die Hälfte derselben der Innensituation des Individuums entstammen; die übrigen geben, um mit Reininger zu sprechen, die Berücksichtigung der realen Tatsachen der Außenwelt bzw. die Auseinandersetzung damit wieder. Das gleiche Bild ergaben die Untersuchungen Reiningers.

A. Die erste Gruppe von Gründen spielt bei den Land- und Kleinstadtkindern keine wesentliche Rolle. Reininger fand bei weitem höhere Prozentzahlen. Dazu wäre zu sagen: die Eltern der Großstadtkinder beeinflussen die Berufswahl schon aus wirtschaftlichen Gründen. Die Eltern des Landes und der Kleinstadt überlassen die Berufswahl mehr dem Zufall. Findet sich mit der Schulentlassung gerade kein passender Beruf, so bleibt das Kind vorläufig zur Hilfe im Elternhaus. Das ist in der Großstadt nicht gleich gut möglich.

[1] Die letzte Rubrik gibt die Ergebnisse Reiningers wieder.

Der Grund: „Übernahme des elterlichen Berufes" wurde in den meisten Fällen näher motiviert mit: „Bin das einzige Kind." „Bin der einzige Sohn." „Bin nur noch allein zu Hause." Hier hätte man bei den Knaben ein wenig höhere Prozentsätze erwartet. Es ist wahrscheinlich, daß bei weiteren Untersuchungen das Ergebnis sich günstiger gestaltet.

Bei den Mädchen fällt die erste Gruppe von Gründen verständlicherweise fast gänzlich aus. Die Berufsentscheidung ist für das Land- und Kleinstadtmädchen kein Problem, zumindestens kein dringendes.

B. Diese Gruppe von Motiven ist in entwicklungspsychologischer Hinsicht interessant. Der 10—11jährige Junge fragt nicht viel nach dem Arbeitsmarkt; er denkt wenig daran, ob der erwünschte Beruf Arbeitsmöglichkeit verschafft. Kritischer wird der 11—12jährige. Der 12—14jährige macht die Berufswahl sehr deutlich von dem Faktor Arbeitsmarkt abhängig. Siehe das Verhältnis 2,4 : 6,1 : 10,6! Die Prozentzahlen unter B 5 drücken fast ausschließlich den Wunsch: „Gelderwerb" aus, ökonomische Vorteile werden von den Knaben kaum erwähnt. Im Zusammenhang hiermit ist die Spanne zwischen den Zahlen unter B 4 und B 5 aufschlußreich. Den 10—11jährigen lockt Gelderwerb, gleichgültig, ob sein Wunsch auf dem Arbeitsmarkte realisiert werden kann. Das zeigt die Spanne zwischen 2,4 und 16,6. Im Alter 11—12 verengt sich schon die Spanne wesentlich: 6,1 und 9,1. Bei dem 12—14jährigen ist sie fast behoben: 10,6 und 11,8. Hier wird das Beziehungsverhältnis zwischen Gelderwerb und Arbeitsmarkt erkannt.

Für das Mädchen des Landes und der Kleinstadt spielt der Arbeitsmarkt keine Rolle. Reininger (a. a. O.) fand einen Prozentsatz von 13,9. Das Landmädchen verbindet mit dem Begriff Beruf nicht den Inhalt wie der Junge und das Großstadtmädchen. Die Frage: „Gibt der Beruf die Möglichkeit des Lebensunterhaltes?" wie sie der Junge und die weite Mehrzahl der Großstadtmädchen notwendig stellen müssen, ist für die größte Zahl der Land- und Kleinstadtmädchen bedeutungslos. Die Prozente unter B 5 (16,8 : 17,0 : 14,7) drücken ökonomische Vorteile aus, wie z. B.: „Kann mir dann selbst Kleider machen" u. dgl. Bei den Knaben war es umgekehrt.

C. Die Frage der Eignung wird mit zunehmendem Alter deutlicher. Das fällt besonders bei den Mädchen auf; bei ihnen spielt auch das Eignungsproblem eine wesentlichere Rolle als bei den Knaben. Die Ergebnisse Reiningers zeigen in die gleiche Richtung. Auch die vorliegende Untersuchung ergab, daß der Begriff der Eignung etwas durchaus Vages ist, von einer objektiven Eignungsfeststellung kann nur sehr bedingt die Rede sein. Auch ist die größte Zahl der Eignungsangaben allgemeiner Natur, wie etwa: „Ich habe Geschick dazu." Die Eignung wird sowohl positiv als auch negativ angegeben; die positive Begründung überwiegt ebenso wie bei Reininger.

Die Motivgruppe C 7 ist die größte. Sie wird von den Knaben mehr bevorzugt als von den Mädchen. Die Untersuchungen Reiningers zeigen ein anderes Ergebnis, so vor allem bei den Knaben. Da jedoch die Prozentzahlen in allen Altersstufen unserer Untersuchung sich ziemlich nähern, ist ein Zufallsergebnis nicht anzunehmen. Die Erklärung ist wohl darin zu suchen, weil die Motivgruppe A bei dem Landjungen fast ganz ausfällt, so daß die Begründung mehr in dem

Beruf als solchen gefunden wurde. Stellen wir diesen Umstand in Rechnung, so würden sich unsere Ergebnisse denen Reiningers nähern.

Die folgende Tabelle läßt erkennen, was an den verschiedenen Berufen als reizvoll bezeichnet wird.[1] Wir wollen auch hier wieder die Resultate Reiningers zum Vergleich hinzufügen. Sie sind durch einen Stern (*) gekennzeichnet.

	Kn. %	Mä. %	Kn. % *	Mä. % *
1. Der Beruf als Ganzes macht Freude, Lust.	58,2	66,1	42,5	63,7
2. Bestimmte Tätigkeiten sind reizvoll	5,3	10,2	5,5	17,8
3. Die Arbeit ist oder enthält die Lieblingsbeschäftigung	13,0	4,2	4,0	1,7
4. Die Arbeit ist interessant	3,8	3,4	21,5	3,4
5. Die Arbeit ist rein, schön u. ä.	9,1	12,7	7,5	5,3
6. Die Arbeit ist leicht, bequem.....	6,7	2,5	9,0	4,1
7. Die Arbeit ist schwer, verantwortungsvoll .	0,5	—	3,5	—
8. Abenteuerlich, ungewöhnlich.....	—	—	4,5	2,4
9. Sonstige Motive	3,4	0,9	2,0	1,6

Die Motivgruppe C 8 umfaßt die Fälle, in denen der Beruf als Mittel zur Erreichung eines Lebensplanes, soweit man überhaupt in diesem Alter davon sprechen kann, angesehen wird. Zeitgemäß ist es, wenn 48 % der Knaben und 44 % der Mädchen den gewünschten Beruf mit: „Sicherheit der Lebenshaltung" motivieren.

Die Prozentzahlen: „Ohne Antwort" drücken bei den Mädchen den Durchschnitt von katholischen und evangelischen Mädchen zusammen für die jeweilige Altersstufe aus. Sie bilden ein Vielfaches gegenüber den Prozentzahlen bei den Knaben und zeigen wieder die Unentschiedenheit und das Problemlose in der Berufswahl der Mädchen. Das Gleiche spricht auch aus den nichtmotivierten Antworten.

★ ★

Die Wirkungen der Arbeitslosigkeit auf das Kind.[2]

Von Heinz Sachse.

Das Material unserer Untersuchung wurde gewonnen 1. aus Klassenbesprechungen, Klassenaufsätzen über das Thema „Arbeitslos" und den Erfahrungen der Lehrer an dreizehn Volksschulen in Kassel, 2. in vier Ausspracheabenden mit arbeitslosen Eltern, an denen Väter und Mütter, Jugendfürsorger, Lehrer und Studenten teilnahmen, und 3. in einem Praktikum am Jugendamt Kassel.

Die wirtschaftliche Lage des Arbeitslosen ist zunächst aus den Unterstützungssätzen ersichtlich.

Personen	Alter der Kinder	In der Woche	pro Kopf
4	2 u. 8 Jahre	18,70 RM	4,68 RM
7	6—13	26,60	3,80
5	4— 8	17,25	3,45
9	2—17	24.—	2,67
13	1—18	31.—	2,38

[1] Die Berechnung erfolgte aus der Gesamtzahl (Alter: 10—14) der Knaben bzw. der Mädchen.

[2] Diese Untersuchung ist im Auszug das Ergebnis einer Gruppenarbeit und bildet ein Teilstück der soziologisch-psychologischen Arbeit der Pädagog. Akademie Kassel, welche die Studenten mit dem Lebensraum ihrer späteren Schulkinder in Beziehung bringen soll. (H. Kühn.)

Die Folgen der geringen Einnahmen sind einmal eine nach Quantität und Qualität verminderte Nahrung.

Die Zahl der Mahlzeiten ist herabgesetzt, den Nachmittagskaffee hat man häufig abgeschafft und gelegentlich fehlt das Mittagessen. Die Erwachsenen schlafen in vielen Fällen länger oder überhaupt viel, um Mahlzeiten zu sparen. Der geringe Kohlenvorrat zwingt öfter, gleich für einige Tage im voraus zu kochen. Das Essen ist einfach und eintönig geworden. Als die Arbeitslosenkinder in einer 2. Klasse nach dem Mittagessen des vorhergegangenen Tages (einem Dienstag) gefragt wurden, zählten sie mit zwei Ausnahmen nur Eintopfgerichte auf: Gerste, Linsen, weiße Bohnen usw. Die eine Ausnahme war Kaffee und Margarinebrot, die andere Bratkartoffeln, d. h. nur Bratkartoffeln.

Eine weitere Wirkung wirtschaftlicher Depression sind die schlechten Wohnverhältnisse.

Die Erhebungen ergaben, daß im Durchschnitt auf ein Zimmer etwa zwei Personen kommen und daß die Durchschnittszahl an Zimmern pro Familie 2,8 ist, die Küche eingeschlossen. Indessen besagt die Zahl der Zimmer häufig gar nichts; ihre Größe und Beschaffenheit geben vielmehr den Ausschlag. So bewohnte z. B. eine achtköpfige Familie wohl 4 Zimmer, nur lagen diese in Holzbaracken, und das Kind erzählte: „Im vorigen Winter haben wir jeden Morgen den Schnee aus den Stuben kehren müssen." Es handelt sich hier also eher um Verschläge als um Zimmer. — Nun ist aber die Zahl der Arbeitslosen, die weniger als drei Räume besitzen, noch recht groß. Die Schulstatistik einer Bürgerschule nannte 30 arbeitslose Familien von über 5 Personen, die nur 1 Zimmer innehaben, das nun zugleich als Küche, Schlaf-, Wohn- und Arbeitszimmer dienen muß. Als Schlafgelegenheit erwähnten die Kinder oft das Sofa, die Chaiselongue, die einfache Matratze. Sie schlafen meist mit Eltern oder Geschwistern zusammen. So besaßen in einer Klasse von 14 achtjährigen Erwerbslosenkindern nur 4 ein eigenes Bett, und ein Kind mußte sein Bett mit 3 Personen teilen.

Schwieriger als die wirtschaftliche Situation läßt sich die Stimmungslage ermitteln. Nur wenige Kinder haben über die Stimmung zu Hause etwas ausgesagt. Aber die wenigen Aussagen sind schon recht bezeichnend.

„Dem Vater paßt es in keiner Ecke," „meine Mutter und der Vater reden immer nur vom Geld," „der Vater ist niedergeschlagen oder er schimpft und murrt," „er geht nicht gern zum Stempeln, weil dann jeder sieht, daß er arbeitslos ist," „mein Vater ist immer traurig, wenn man ihn nicht in Ruhe läßt, schimpft er, und dann gibts furchtbar Schmisse." Als auf diese Aussage hin ein Kind erwiderte: „Das glaub' ich nicht, mein Vater schlägt mich nicht," rief sofort ein anderes dagegen: „Was? Bei uns gibts jetzt bald jeden Tag welche," und verschiedene andere Kinder bekräftigten dies durch ähnliche Ausrufe.

Diese Erklärungen entsprechen zum Teil in ihrer Einseitigkeit der kindlichen Perspektive. Es verbietet sich, aus ihnen allein auf einen allgemein gegebenen Zustand zu schließen. — Die Stimmungslage ist im einzelnen verschieden. Es gibt Familien, in denen es geradezu brodelt, in denen vor allem die politische Radikalisierung auf die Spitze getrieben ist. Besonders bei den Söhnen herrschen grenzenlose Verbitterung und tiefster Haß, und eine Besserung der Lage des Arbeitslosen verspricht man sich ganz offen nur durch Aufruhr, Umsturz, durch Anwendung radikalster Gewaltmittel. Hier eint der Haß die Menschen, hier schafft er in der Gleichstrebigkeit Gemeinschaft, hier hält er die Familie unmittelbar zusammen. — Es gibt aber auch Arbeitslosenfamilien, die der Haß zerrüttet, deren Lebensrhythmus er zerstört. Häufig sind es gerade die Familien, deren ältere Söhne arbeitslos sind. Immer wieder kommt es zu Reibereien, Streitigkeiten und Schlägereien. Es entsteht die unüberbrückbare Kluft zwischen dem

aller Autorität verlustig gegangenen Vater und den Söhnen. Die Kinder meiden bald das Elternhaus.

„Ich will mich von den Alten nicht mehr ernähren lassen; die gucken mich alle von der Seite an, als ob sie mich los sein wollten," erklärte uns einmal ein Siebzehnjähriger.

In diesen Fällen richten sich also Empörung und Kampf gegen den gegebenen Zustand, und Haß und Opposition werden das Grundmotiv der Stimmung. — Für das andere Extrem der Stimmung gab uns der Bericht einer Mutter über ihre Familie ein treffendes Beispiel:

„Bei uns zuhause in der Küche, da sitzen sie hier am Tisch und spielen Skat, mein Mann, mein Sohn, und ein Nachbar, der jeden Tag zu uns kommt. Und da am Tisch, da sitzen sie, mein anderer Junge und sein Freund, die spielen Schach. Und dann rauchen sie und erzählen sich. Der Kleine hockt in der Ecke und macht Schulaufgaben, oder er will auch schon mal mitspielen. Und ich, ich sitze dabei und stopfe Strümpfe . . ." Und so ging das weiter.

Wir finden hier eine Familie — das soll allerdings nicht nur aus den wenigen Worten hervorgehen —, die sich vollkommen an den Zustand der Arbeitslosigkeit gewöhnt hat. Man nimmt die Dinge so, wie sie kommen, man glaubt, doch nichts mehr ändern zu können, und hält's eben mit der Gemütlichkeit. Indessen wird hier die Anpassung durch eine günstige wirtschaftliche Lage erleichtert, auf die die Erwähnung der drei Verdiener schließen läßt. Der Zustand, den wir gemeinhin mit Gemütlichkeit bezeichneten, besteht aber nicht in allen den Fällen, in denen eine Gewöhnung an die gegenwärtige Lage erfolgt ist. In den meisten dieser Anpassungsfälle handelt es sich vielmehr um einen verhängnisvollen Fatalismus. Da herrscht eine ertötende Passivität allem Leben gegenüber, weil die Menschen keinen neuen Lebensinhalt mehr haben finden können, und das Aufgeben jeder Zielsetzung offenbart sich auch nach außen in einer körperlichen und geistigen Kraft- und Haltlosigkeit, die viele zum dumpfen Vegetieren erniedrigte. Diese lähmende Depression aber verändert tiefgehender und zerstört somit mehr als jenes offene Aufflackern, jener ungehemmte Haß, die doch letztlich als Katharsis wirken. — Das sind einige Situationsbilder der Stimmung, absichtlich Extreme. Zwischen diesen Polen wird es die verschiedensten Zwischenstufen geben.

Wir untersuchen nun die objektiv feststellbaren Wirkungen der Arbeitslosigkeit auf das Kind.

Es wurde einmal durchgehend festgestellt, daß das Erwerbslosenkind in Schultüchtigkeit, Aufmerksamkeit, Fleiß und Betragen nicht von den übrigen Kindern abweicht. Ferner ist in diesen Gebieten auch gegen früher keine Änderung eingetreten. Ein allgemeiner Leistungsrückgang, wie ihn Busemann in Breslau gefunden hat,[1] konnte an den Kasseler Schulen nicht festgestellt werden. Eine eingehende Untersuchung von Holzhauer,[2] die an der Wallschule 228 „Erwerbslose" und 216 „Beschäftigte" erfaßt, verneint ebenfalls eine nachteilige Einwirkung der Arbeitslosigkeit auf die Schulleistungen des Kindes.

Wir fanden im Gegenteil Fälle, in denen die Kinder sich verbessert haben. Die Leistungszunahme erklären wir damit, daß die Väter sich jetzt um die Schularbeiten ihrer Kinder kümmern. Man muß sich aber hüten, diese Einzelfälle zu verallgemeinern; nach den Angaben der Eltern sind es nur wenige Väter, die jetzt — weil sie arbeitslos sind — mit den Kindern arbeiten, d. h. bewußt auf Erfolg, auf Besserung hinarbeiten, die sich ihnen widmen und sie

[1] Vgl. Zeitschr. f. Pädag. Psychologie, 32. Jg. Nr. 9. — [2] Hess. Schulztg. v. 4. II. 32.

zu fördern versuchen. Viele zwar haben es versucht, aber sie haben gefunden, daß entweder ihre eigenen Kenntnisse nicht ausreichen, oder das Kind eine derartige Hilfe nicht wünscht. Die meisten Väter aber haben es beim Alten gelassen. Sie beschäftigen sich heute nicht grundsätzlich mehr mit dem Kinde, als sie es früher getan haben.

Ebensowenig, wie in der Schultüchtigkeit weichen die Arbeitslosenkinder in der Kleidung von den übrigen ab. Sie zeigen darin auch keine Veränderung gegen früher. Die Frage der Kleidung erlaubt am eindeutigsten zu entscheiden, daß Unterschiede nicht bestehen. Alle Kinder sahen verhältnismäßig ordentlich aus. Die Gründe dafür sind: in manchen Fällen helfen Verwandte und Bekannte, außerdem greifen das Wohlfahrtsamt und die Winterhilfe ein. Den Ausschlag aber gibt die Einstellung der Eltern. Die meisten Väter und Mütter setzen alles daran, daß ihre Kinder die Not nicht spüren. Das wurde sowohl von den Kindern in der Schule als auch vor allem von den Eltern selbst betont.

So erklärte ein Vater: „Ich bin seit fünf Jahren arbeitslos, ich werde meine Kinder nie die Arbeitslosigkeit fühlen lassen." Die Mütter hoben hervor, daß sie alles versuchen, die Kinder ordentlich zu kleiden, wenn sie selbst auch darüber Entbehrungen erleiden müssen. Sie nähen selbst, sie verwenden, was an abgelegten Kleidern noch vorhanden ist, bis zum letzten Rest erfährt alles die sorgfältigste Verwertung. „Aus jedem Lappen wird noch ein Fähnchen zurechtgemacht," wie sich ein Vater ausdrückte.

Es ist nur die Frage, wie lange wird der Arbeitslose das noch durchhalten, und wie lange können ihm die andern noch aushelfen. Im Augenblick scheinen in den meisten Fällen noch die Mittel vorhanden zu sein, aber auch die noch so vorsichtig verwendeten Reste gehen einmal zur Neige, und dann wird sich die Arbeitslosigkeit zweifellos auch auf die Kleidung der Kinder auswirken. Das ist die Befürchtung der Eltern.

Der Gesundheits- und Ernährungszustand des Arbeitslosenkindes weicht von dem der übrigen Kinder nicht merklich ab.

Das städtische Gesundheitsamt hat 1930/31 an sämtlichen Kasseler Volksschulen dieses Ergebnis bestätigende Untersuchungen angestellt, in denen 14 278 Kinder erfaßt wurden. Wir führen diese Erhebungen an, da die letzten noch nicht zusammengestellten Untersuchungen zu ganz entsprechenden Ergebnissen geführt haben sollen. — Der Ernährungszustand war bei 23,7% aller Kinder „herabgesetzt". Im Einzelnen entfielen auf:

	alle Jahrgänge %	11.—14. Jahr %
Altstadt	24,97	16,9
Geschäftsviertel	28	21
Außenbezirke mit ländlichem Charakter	19,5	13,6
Außenbezirke mit gehobener Hygiene	22,6	14,95
Beste Wohngegend	23,8	17,03

Die Kinder der erwerbslosen Bevölkerung wurden zwar nicht gesondert erfaßt; aber die günstige Trennung nach Wohnbezirken, deren jeder eine fast einheitliche soziale Schicht umschließt, erfüllt vollkommen die Voraussetzung für unsere Schlüsse. Ein Vergleich der besten Wohngegend des Westens mit der Altstadt zeigt, daß keine Unterschiede im Ernährungszustand bestehen. Auffällig ist die Abweichung des Geschäftsviertels, in dem der kleine Mittelstand wohnt. Die wenn auch geringe Mehrzahl der Kinder mit unternormalem Ernährungszustand entstammt damit nicht der vorwiegend proletarischen Altstadtbevölkerung, die von der Arbeitslosigkeit — zumindest zur Zeit der Erhebungen — wohl am stärksten und längsten betroffen ist, sondern sie kommt aus dem kleinen Mittelstande. Wir können daraus fol-

gern, daß das niedrige, aber stete Einkommen des Arbeitslosen mitunter eine bessere Ernährung gewährt, als der ungleichmäßige Verdienst des kleinen Gewerbe- und Kaufmannstandes, der unaufhörlich wirtschaftlichen Erschütterungen preisgegeben ist.

Eine andere Frage bezieht sich auf die Spiegelung der Arbeitslosigkeit im Bewußtsein der Kinder. Wir untersuchen zunächst die Beeinflussung der Gemütsstimmung. — Die Eltern behaupten, daß die Kinder zu Hause stark unter der Arbeitslosigkeit leiden, daß sie zuhause recht oft bedrückt sind. Die Anlässe der seelischen Depression sind mannigfacher Art.

Das Kind sieht, wie andere Kinder öfters neue Sachen erhalten, sei es Spielzeug oder sei es Kleidung. Es erlebt, wie anderen dies und jenes erlaubt wird, während es selbst nur das Notwendigste erhält. Es erfährt, daß gerade die anderen Leute Geld haben und nur seine Familie arm ist. So betrachtete einmal ein Vater mit seinem 10jährigen Jungen eine Waschmaschine, die in einem Schaufenster ausgestellt war. Sie kostete 60 RM. Während der Vater über den hohen Preis klagte, der es ihm verbiete, jemals eine derartige Anschaffung zu machen, kam ein Ehepaar vorbei, bemerkte ebenfalls den Apparat, und die Dame erklärte: „Der ist ja furchtbar billig! Den müssen wir uns kaufen." — Darauf fragte der kleine Junge seinen Vater: „Warum ist denn die Maschine für die Leute billig? Warum haben die Leute so viel Geld? Warum haben die denn mehr als wir?" Der Vater blieb ihm die Antwort schuldig. — Ferner geht dem Kinde bei den Mahlzeiten die Verschlechterung gegen früher auf. Dann ist es durch die sogenannte „Fahrwohluniform" als Arbeitslosenkind gekennzeichnet. Das Wohlfahrtsamt liefert nämlich gleichmäßige und gleichfarbige Manchesteranzüge, mit denen es eine unliebsame Uniformierung der Erwerbslosenkinder bewirkt. Nicht zuletzt übt die gedrückte Atmosphäre des Elternhauses selbst ihre Wirkung aus, obwohl auch hier das Bestreben besteht, jede Möglichkeit zu unterbinden, aus der eine Störung im seelischen Gleichgewicht des Kindes entstehen könnte.

Die Lehrer geben an, daß sich in der Schule eine seelische Bedrückung des Arbeitslosenkindes nur in ganz seltenen Ausnahmen zeigt.

Ein Fall, in dem eine nicht in der Schule verursachte Spannung offenbar wurde: in einer Klasse wurde das Märchen von einer Fee erzählt, die alle Wünsche erfüllen konnte. Als man die Kinder fragte, was sie sich wohl von der Fee erbitten würden, und die meisten Geld, Reichtümer, prächtige Kleider usw. anführten, sagte ein begabter Junge schluchzend: „Ich wünsche mir, daß mein Vater wieder Arbeit kriegt." Im allgemeinen sind solche Fälle selten. Denn die Kinder sind nicht mehr unmittelbar mit den unter der Erwerbslosigkeit leidenden und über sie redenden Eltern zusammen. Sie werden durch die Arbeit, den Lehrer, die Klassenkameraden auf eine ganz andere Umwelt eingestellt. Die Kinder können in der Schule durch die Arbeitslosigkeit nicht seelisch bedrückt werden, da das Phänomen Arbeitslosigkeit in ihr keinen Raum hat. Das ist die normale — für manche Fälle allerdings noch erstrebenswerte Situation. — Ein kleiner Zwischenfall zeigt, wie den Kindern schon bewußt ist, daß die Arbeitslosigkeit in der Schule nichts zu suchen hat. Als wir uns in einer 6. Klasse eine Stunde lang über sie unterhalten hatten, erklärten die Kinder plötzlich ganz spontan: „Wir haben keine Lust mehr, wir wollen was anderes machen, das gehört ja gar nicht in die Schule. Wir wollen uns nicht grämen, wir sind noch zu jung. Sollen wir denn den Kopf hängen lassen wie alte Frauen?"

Sobald aber die Schulbehörde oder Lehrerschaft die Arbeitslosigkeit der Eltern auch in der Schule sich auswirken lassen, kann es zu einer seelischen Depression kommen.

So erzählte z. B. eine Mutter, daß ihr Kind häufig niedergeschlagen aus der Schule komme und sich folgender Grund herausgestellt habe: Man hat in der betreffenden Bürgerschule die Milchausgabe so geregelt, daß die Arbeitslosenkinder, denen das Wohlfahrtsamt die Milch

umsonst stellt, ihre Milch zu einer anderen Zeit erhalten, als diejenigen, die bezahlen. Man trennt also scharf zwischen Arm und Reich, die Kinder merken das, und in den Neckereien und Streitereien ziehen diejenigen mit der „Fahrwohlmilch" immer den Kürzeren, zumal sie in der Minderheit sind. Das hat sogar dazu geführt, daß manche Eltern sich lieber den Groschen absparen, um das Kind bezahlen zu lassen, als daß sie es der Gefahr aussetzen, beinahe täglich seiner Armut wegen verhöhnt zu werden. Ein anderer Fall: Ein zwölfjähriger Junge war tagelang niedergeschlagen, er schämte sich vor seinen Klassenkameraden, weil er im Gegensatz zu fast allen anderen keine Theaterkarte hatte kaufen können. Der Lehrer hatte nämlich Karten zu 1,50 RM angeboten, ohne anscheinend zu bedenken, daß ein Arbeitsloser so viel unmöglich aufbringen kann.

Es ist hieraus die Folgerung zu ziehen — wir erwähnen das, besonders weil uns die Eltern aufgefordert haben, ihre Bitten zu verwerten und weiterzutragen —, daß der Arbeitslosigkeit von der Schule aus kein negativer Wert beigelegt werden darf. Einmal muß die Schule entweder peinlich vermeiden, das Arbeitslosenkind vor dem besser gestellten auf seine Armut hinzuweisen, oder sie muß das Kind in die Problematik einführen, ihm verständlich machen, daß die Arbeitslosigkeit nicht auf seiner Schuld, noch auf der der Eltern beruht, und ihm damit seine Minderwertigkeitsgefühle nehmen. Denn die acht- bis zwölfjährige Schuljugend erlebt Mut- und Geltungsgefühle, indem sie sich in die Rolle des Vaters versetzt, sie ist stolz auf ihn, bewundert und rühmt ihn vor den Spielgefährten, und an der Kraft und Stärke des Vaters formen sich die eigenen Selbstgefühle. Das Arbeitslosenkind aber kann diesen Stolz und dieses Geltungsbewußtsein nicht erleben, denn der Vater fühlt sich selbst minderwertig; obwohl er weiß, daß seine Not nicht Schuld, sondern Schicksal ist, lassen ihn seine Instinkte sich schwach fühlen, und darum fehlt seinen Kindern das Symbol, an dem sie zu kraft- und mutvollem Selbstbewußtsein wachsen können. — Und zum andern muß die Schule entweder vermeiden, die Armut des armen Kindes unnötig in den Blickpunkt der anderen zu rücken; zumal die Acht- bis Zwölfjährigen infolge der emotionalen Sperrung, die diesem Alter eigen ist, jede Gelegenheit zum Necken und Verletzen bis zu brutalen Grausamkeiten wahrnehmen, oder sie hat die Aufgabe, das arme Kind von vornherein vor den anderen zu rechtfertigen, indem sie in jener grundsätzlichen Erörterung darüber aufklärt, daß der Zustand der Armut das Kind weder entehrt, noch von ihm verschuldet ist.

Die letzte Betrachtung versuchte zu zeigen, daß das Kind die Arbeitslosigkeit schon seelisch erlebt. Eine andere Frage ist es, wieweit das Kind sie intellektuell verarbeitet, ob es sich schon geistig mit dem Problem auseinandersetzt. Wir wurden durch die Klassenaufsätze darauf aufmerksam, daß die Kinder ein erstaunliches Wissen aufweisen über alles, was mit der Arbeitslosigkeit tatsachenmäßig zusammenhängt. Sie sind verhältnismäßig genau orientiert über die Ursachen der Arbeitslosigkeit, die Maßnahmen zu ihrer Behebung, die Lage des Arbeitslosen, die Folgen der Arbeitslosigkeit usw., und nicht selten kommt es schon zu einer sachlichen Stellungnahme. Einige dieser Fragen seien herausgegriffen. In einem sechsten und einem siebenten Schuljahr, in denen wir eingehendere Beobachtungen machten, beschäftigten sich etwa 75% der Kinder in ihren Aufsätzen und den Besprechungen mit den Ursachen.

„Die Fabriken entlassen ihre Arbeiter, die Geschäfte machen bankerott; die Maschinen haben den Menschen überflüssig gemacht; weil alles elektrisch betrieben wird, werden die Menschen entlassen; der Weltkrieg hat uns arm gemacht; die Reparationen nehmen unser

Geld fort; das Ausland schädigt uns; die Notverordnungen tragen die Schuld; die Reichen verschieben ihr Geld ins Ausland" usw. Daneben erscheinen schärfere Auffassungen: „Die Kapitalisten haben die Schuld; die Beamten kriegen zuviel Geld." Und schließlich bleibe die radikalste Meinung nicht unerwähnt. Ein zwölfjähriges Mädchen schreibt: „Wodurch dies alles kommt? Nur durch die zwei Notverordnungen des Reichskanzlers Brüning. Der kann lachen. Der steckt jeden Monat treu und brav seine 6000 RM ein. Brüning ist nicht umsonst so dick. Der braucht keine Miete zu bezahlen, er bekommt Zuschuß. Die Arbeitslosen kriegen Geld abgezogen, dagegen kriegt unser Reichskanzler alles zugestoppt. Wir wollen wetten, daß dem Herrn Brüning seine Schweine besser zu fressen kriegen als die Arbeitslosen." Es ist auch nur eine Folge der Arbeitslosigkeit, daß dieses sonst ganz harmlose Kind plötzlich einen derartigen Ton anzuschlagen wagt.

Als Hilfsmaßnahmen und damit Zusammenhängendes wurden angeführt: Unterstützung, Wohlfahrtsamt, Arbeitsamt, Winterhilfe, Erlaß der Hauszinssteuer, öffentliche Speisungen, Arbeitslosensiedlungen, Notwohnungen usw. Die Angaben kamen unaufgefordert, und häufig waren sie mit einer Kritik der betreffenden Einrichtung verbunden. Neben der naiven Beschwerde, daß die Leute auf dem Arbeitsamt so lange stehen und warten müßten, fanden sich stichhaltige Einwendungen. So bewies ein Kind, daß seine Familie nicht einmal das Existenzminimum erhalte.

Auf die Kritik folgten dann eigene Vorschläge.

„Das deutsche Reich muß sich selbst ernähren; die ausländischen Waren dürfen nicht mehr eingeführt werden; die Leute sollen deutsche Waren kaufen, sie sollen deutsche Stoffe tragen; den hohen Gehältern muß man einen Teil abziehen, um ihn auf die niedrigen zu verteilen." Dazu kommen Vorschläge, bei denen es dahingestellt bleibe, wieweit sie direkt von den Eltern übernommen worden sind. Verschiedene Kinder wandten sich gegen den Reichskanzler, andere gegen den Reichspräsidenten.

Die Arbeitslosigkeit bedeutet für viele Kinder einen geradezu unabänderlichen Zustand. Es ist so, wie es eine Mutter ausdrückte: dem Kinde gilt die Arbeitslosigkeit als Beruf, es ist eben bald nichts anderes mehr gewöhnt.

So kommt es denn, daß 80% aller Kinder in ihrem Aufsatz schreiben: „Die meisten Leute sind arbeitslos," daß ein anderes Kind angibt: „nur wenige Menschen haben heute noch Arbeit." Noch bezeichnender ist die Äußerung: „Es gibt auch noch Leute, die Arbeit haben." Nur eine nahezu krankhafte Verengung kann zu solch einer erschütternden Ansicht führen. Und nur, wenn man diese Verankerung des Kindes in der Arbeitslosigkeit berücksichtigt, wenn man weiß, wie das Kind nicht mehr viel anderes sieht und kennt als Nichtarbeitenkönnen, kann man verstehen, daß ein Teil unserer Schulentlassenen lieber „den Arbeitslosen spielt", als daß er sich um eine Lehre bemüht. Diese Skepsis aber ist heute schon in der Schuljugend vorhanden. So schreibt ein 13jähriges Mädchen: „Es ist am besten, wenn man die Jungen und Mädchen heute überhaupt nichts mehr lernen läßt." Ganz allgemein wurde diese Auffassung in einer Klassenbesprechung von 12jährigen Mädchen vertreten: jede Lehre sei ja heute zwecklos. Schließlich erzählten zwei Mütter, daß ihre dreizehnjährigen Kinder auf die Frage, was sie werden wollen, immer dieselbe ernstgemeinte Antwort gaben: „Ich werde Arbeitsloser, ich geh' stempeln."

Wir können zusammenfassend sagen, daß die Kinder über die objektiven Tatsachen verhältnismäßig gut orientiert sind. An ihrer kritischen Einstellung wird ersichtlich, daß sie sich schon mit dem Problem auseinandersetzen.

Wir erwähnen noch kurz die Beeinflussung des Kindes durch den jugendlichen Erwerbslosen. Es sind vor allem die Jugendlichen von 14—17 Jahren, die auf die Schuljugend einwirken, während die älteren nicht mehr mit ihr in Verbindung stehen. Die Jugendlichen verbringen einen großen Teil des Tages

auf der Straße. Die Schulkinder gesellen sich zu ihnen und werden deshalb so gern geduldet, weil sie dem Prahlen und Schwadronieren der Großen die dankbarsten Zuhörer sind.

Eine Mutter schilderte, wie allabendlich große Trupps arbeitsloser Schulentlassener von der Schuljugend umgeben vor ihrem Hause stehen. Man prahlt, brüstet sich, spielt den Helden. Das Kino, dumme Streiche und sexuelle Fragen bilden den Gesprächsstoff. Und was die Großen an Lügen und Übertreibungen bieten, wird von den Kleinen zweifellos für volle Wahrheit genommen. — Noch gefährlicher ist es, wenn die Kinder in die Streiche und Straftaten der Jugendlichen hineingezogen werden. Das Jugendamt beschäftigt sich zurzeit z. B. mit einem 15jährigen Arbeitslosen, der 20 RM gestohlen und das Geld mit zwei 12jährigen Jungen durchgebracht hat. Zunächst kaufte sich jeder ein Portemonnaie, dann wurde eine Pistole erstanden, Weintrauben, Kochwurst und Limonade sorgten für das leibliche Wohl, und nach drei Kinobesuchen endeten die letzten Groschen in einer Konditorei. Wir haben zu befürchten, daß die beiden 12jährigen nun auch weiterhin solche romantischen Abenteuer suchen werden, nachdem sie einmal Geschmack daran gefunden haben. — Die Zahl derartiger Fälle ließe sich beliebig erweitern.

Die Entwicklungslinie führt von der einfachen gedanklichen Beeinflussung bis zu schwersten Eigentumsvergehen und Sittlichkeitsdelikten zwischen Schulentlassenen und Schulpflichtigen. Es ist dabei noch zu berücksichtigen, daß von diesen Straftaten nur ein geringer Teil an die Öffentlichkeit gelangt. Die sittliche und soziale Gefährdung des Kindes durch den jugendlichen Erwerbslosen kann somit gar nicht überschätzt werden. Indessen ist es hier weniger Aufgabe der Schule als vielmehr Aufgabe des Elternhauses, den Einwirkungen vorbeugend entgegenzutreten.

40—45 % der Volksschuljugend entstammen arbeitslosen Familien. Mehr als ein Drittel unserer jüngsten Generation ist gefährdet in seiner physischen und psychischen Gesundheit. Noch ist die Leistungsfähigkeit ungeschwächt, der Zustand der Ernährung und Kleidung fast unverändert, das psychische Gleichgewicht kaum gestört; denn noch kämpft die ältere Generation einen stillen, harten Kampf, noch bringt sie innerhalb der Familie ungeahnte Opfer; aber es ist die Frage, ob sie stark genug ist, den Kampf zu Ende zu führen und der Jugend die Gesundheit zu erhalten.

* *

Wie und was „schreiben" Kindergartenzöglinge?

Von Alois Legrün.

A. Huth[1] hat experimentell die Frage untersucht, wieweit „Kinder vorschulpflichtigen Alters selbständig fähig sind, eine ihnen vorgegebene einfache Strichform nachzuzeichnen". R. Lindner[2] hat über die Nachschreibeversuche von 2325 Schulneulingen eingehend berichtet. Ich[3] selbst habe an Hand von 2 und später von weiteren 5 Klassenleistungen jenen Bestand an Ziffern- und Zahlenschreiben

[1] A. Huth, Formauffassung und Schreibversuche im Kindergartenalter. In der Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, Jahrg. 1914.

[2] R. Lindner, Experimentell-statistische Untersuchungen zum ersten Schreibunterricht. Bonn 1920, F. Soenneken.

[3] A. Legrün, Spiegelschrift bei Schulneulingen. In der Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, Jahrg. 1931. Hierzu ein Nachtrag im laufenden Jahrgang 1932, S. 346 ff.

behandelt, den sich Schulneulinge im freien Bildungserwerb aneigneten. Dabei wurde das Auftreten von Spiegelschrift besonders eingehend berücksichtigt. W. Krötzsch[1] zeigt an einer Auslese aus den in den ersten 11 Lebensjahren seines Sohnes gesammelten graphischen Äußerungen „die Bedeutung von Rhythmus und Form als Ausdruck kindlicher Entwicklung" und stellt 3 Entwicklungsreihen dar: vom Rhythmus zum Zeichnen, vom Rhythmus zum Schreiben, vom Rhythmus zum Schmücken. Eine monographische Darstellung der graphischen Äußerungen ihrer Nichte „vom ersten Strich an bis zu den verhältnismäßig verwickelten ‚Kompositionen' ihres 7- bis 8jährigen Alters" gibt H. Eng,[2] welche Darstellung auch an dieser Stelle interessiert. Die Entwicklung des „Schreibens" bei meiner Tochter im vorschulpflichtigen Alter kennzeichnete ich[3] in ihren Hauptetappen durch Wiedergabe einiger „Schriftblätter".

K. Rößger[4], der bereits 1913 einen ähnlichen Versuch wie Lindner unternahm, berührt auch das „Schreiben ohne Schreibenkönnen" und erklärt (S. 167): „Die Behauptung also, unsere Elementaristen wollten durchaus schreiben lernen, ist nichts als ein Märchen, gestützt auf die Tatsache, daß unser Elementarunterricht bislang außer dem Schreiben nichts Sichtbares als Leistung der Kinder hervorbrachte."

Wir wollen nicht weiter untersuchen, ob die Behauptung zu Recht bestehe, daß unsere Schulneulinge nicht schreiben lernen wollen. Jedenfalls heben zahlreiche Autoren die Tatsache hervor und es können viele aufmerksame Eltern darüber berichten, daß es den Kindern im vorschulpflichtigen Alter Freude macht, „schreiben" zu dürfen, „schreiben" zu können.

Dieses „Schreiben" soll uns in der vorliegenden Arbeit näher beschäftigen. Es ist mir nicht bekannt, ob diese Frage in der Fachliteratur über das Kindergartenwesen schon behandelt wurde. In der Abteilung „Das Kleinkind" in der Zeitschrift „Die Quelle" (Wien) finde ich keinen diesbezüglichen Hinweis.

Im Dezember 1931 wurde mir von einer Wiener städtischen Kindergärtnerin, Frl. Marie Fenzl, ein Pack „Schriften" übergeben, die die Zöglinge ihres Kindergartens „geschrieben" hatten. Der Kindergarten wird im Geiste Fröbels geführt. Es wird keinerlei Beschäftigung mit Buchstaben — wie etwa im Sinne Montessoris — durchgeführt. Einige Tage vor dem 6. Dezember bekamen die Kleinen Zettel mit der Aufforderung, dem Nikolo ihre Wünsche, und zwar recht ausführlich, aufzuschreiben. Der Kindergarten besitzt 2 Abteilungen, eine Unter- und eine Obergruppe. Die Zöglinge der Untergruppe waren zurzeit 3—4½jährig, die der Obergruppe 5—6jährig. Aus jeder Abteilung liegen 30 Blätter vor, durchaus mit Bleistift „beschrieben". Laut der mir gegebenen Mitteilung sollen die Kinder äußerst eifrig bei der Arbeit gewesen sein. Ein Kind der Untergruppe, das nur Zickzacklinien schrieb, fragte inmitten eifrigsten Schreibens: „Tante, wie schreibt man ‚Nikolo'?"

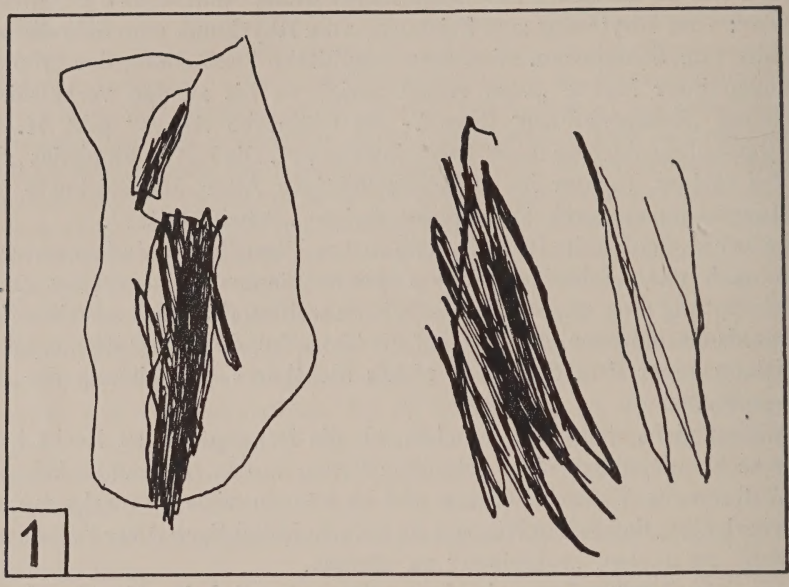
Ich habe eine Auswertung der mir vorgelegten Blätter vorgenommen, über die ich im Folgenden berichten will.

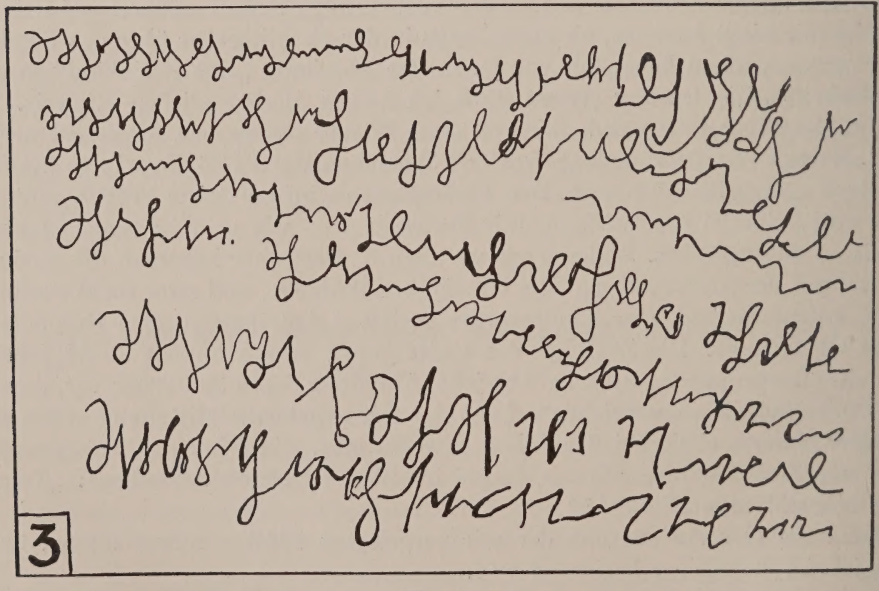
[1] W. Krötzsch, Rhythmus und Form in der freien Kinderzeichnung. Leipzig 1917, A. Haase.
[2] H. Eng, Kinderzeichnungen. Vom ersten Strich bis zu den Farbenzeichnungen des Achtjährigen. Leipzig 1927, J. A. Barth.
[3] A. Legrün, Die Entwicklung des „Schreibens" bei einem Kinde im vorschulpflichtigen Alter. In Schrift und Schreiben, 3/1932.
[4] K. Rößger, Freier Elementarunterricht, 2. Auflage, Leipzig 1921, Dürr.

Untergruppe (Abbildung 1—5):[1]

28 Blätter lassen sich nach der Art des „Geschriebenen" zwanglos in 5 Gruppen ordnen.

1. Ungeordnetes Gekritzel (Abb. 1, Alter des Urhebers 3½ J.): 1 Blatt.



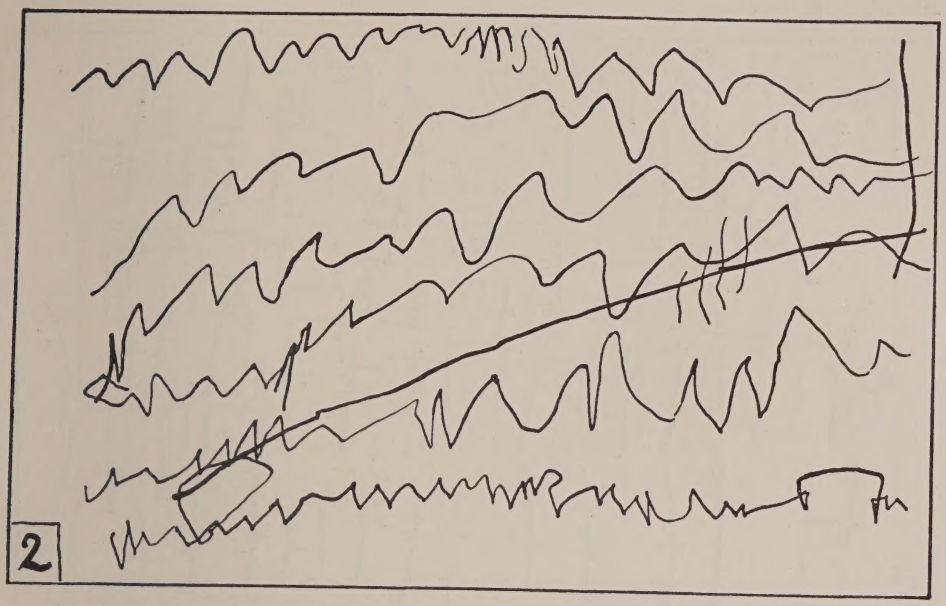


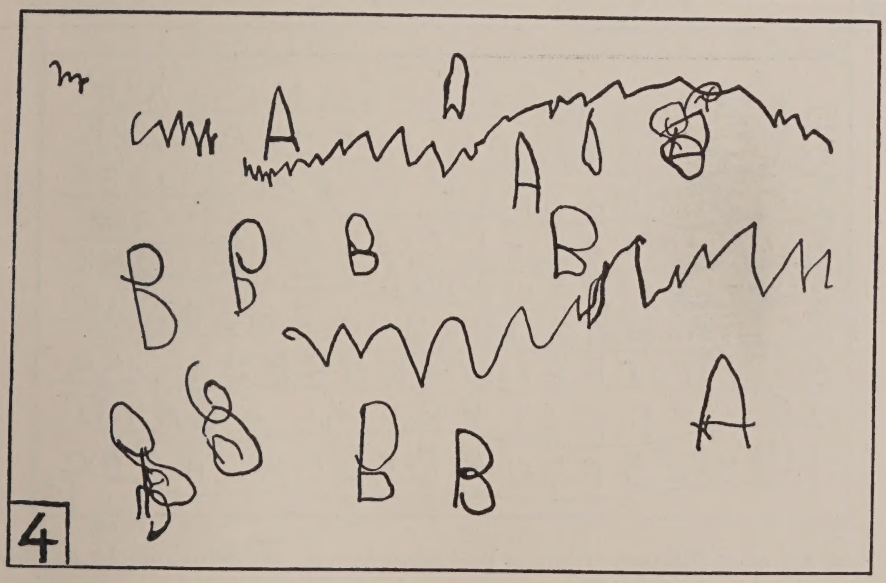
2. Zickzacklinien in verschiedenem Grade der Verfeinerung als Nachahmung von Schreibbewegungen in Form waagrecht verlaufender Zeilenbänder (Abb. 2, Alter des Urhebers 3¼ J.): 18 Blätter.

[1] Sämtliche Abbildungen in halber natürlicher Größe.

3. Die „Schreibbewegungen“ werden unter Beibehaltung des ununterbrochenen Schreibzuges und der zeilenmäßigen Anordnung besser artikuliert und reicher moduliert (Abb. 3, Alter des Urhebers 5 J.): 1 Blatt.

4. Zwischen den Zickzacklinien oder neben denselben treten einzelne „Schrift-

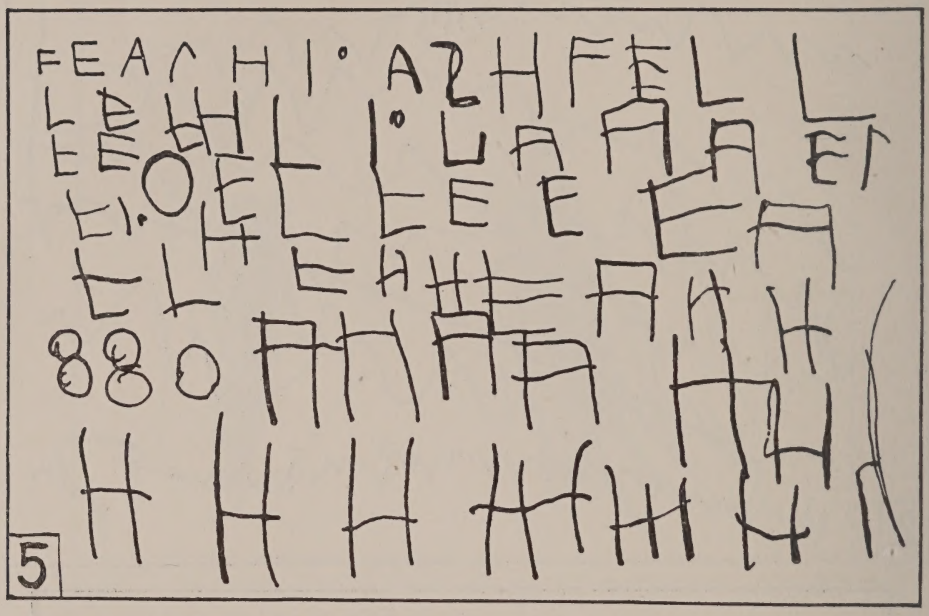


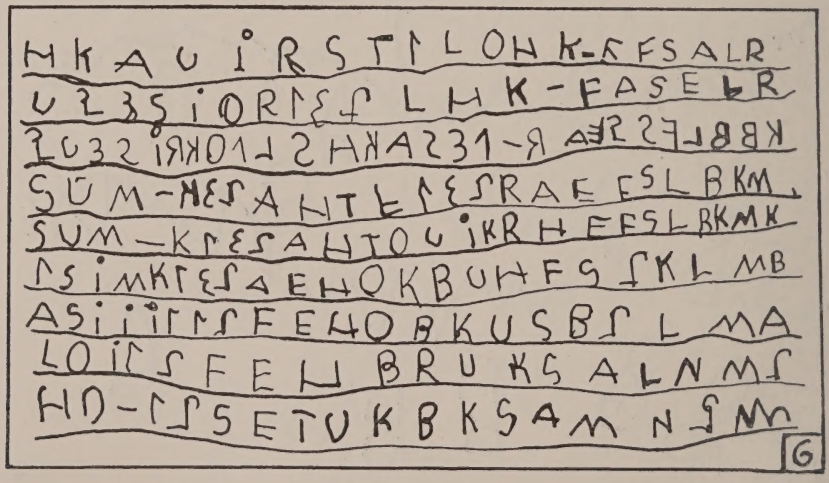


zeichen“ auf, wodurch eine allmähliche Auflösung der Zeilenbänder in einzelne Elemente eintritt (Abb. 4, Alter des Urhebers 4¾ J.): 7 Blätter.

5. Das „Schriftstück“ besteht zur Gänze aus nebeneinandergereihten „Schriftzeichen“ in zeilenmäßiger Anordnung (Abb. 5, Alter des Urhebers 4¾ J.): 1 Blatt.

Ein weiters Blatt weist nur 1 kurze Zickzacklinie und auf der Vorder- und Rückseite zusammen 4 Darstellungen menschlicher Figuren auf. Das letzte in keine der 5 Gruppen einreihbare Blatt stellt die unverbundene Nebeneinanderreihung gleichförmiger Bewegungsspuren („Automatismen") in schlangenartig gewundener Anordnung dar.

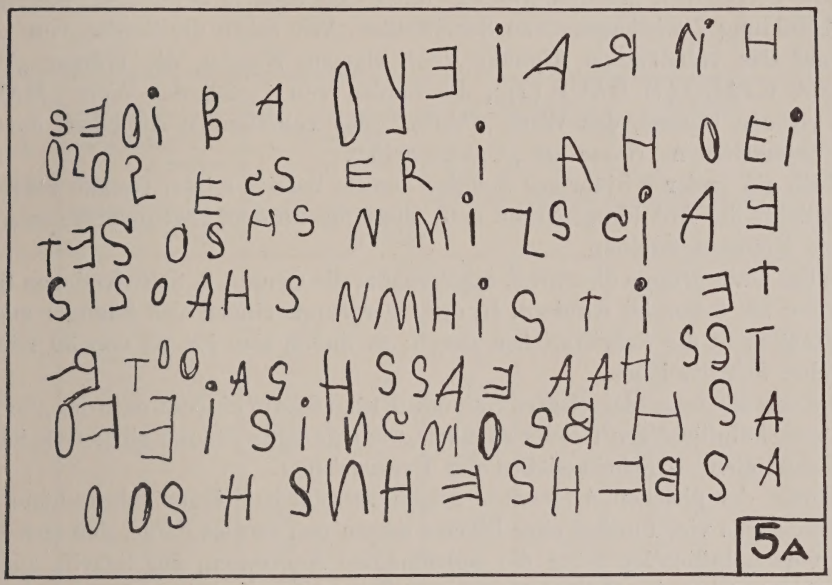


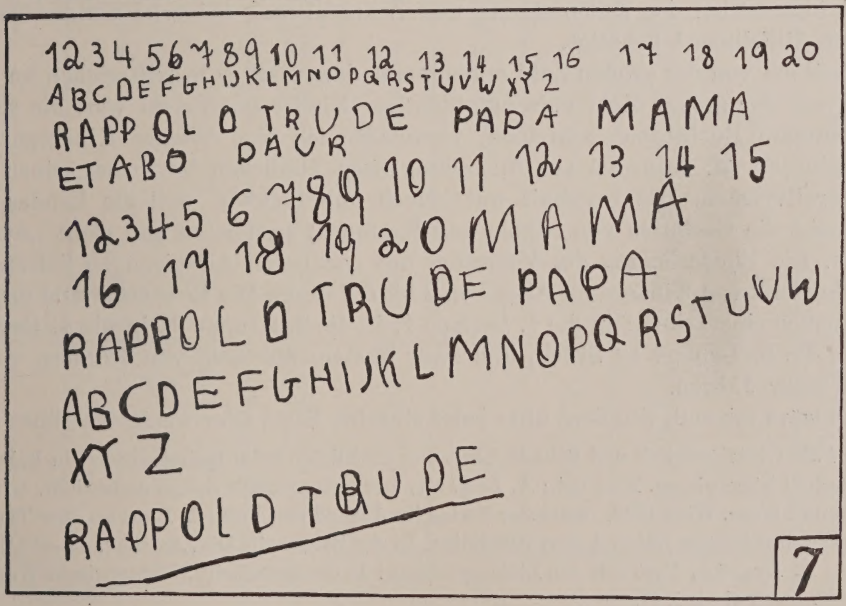


Fast auf allen Blättern tritt das Bestreben hervor, die Schreibfläche zu füllen. Die „Schriftzüge" sind ihrer Gestalt und Beschaffenheit nach so verschieden, daß man wohl von unmittelbarer Nachahmung nicht sprechen kann, doch möchte ich den Faktor „Nachahmung" schon deshalb nicht gänzlich ausschließen, weil alle Kinder gleichzeitig in einem Raume arbeiteten, und einander beim „Schreiben" und vielleicht auch die „Schreib"leistungen beobachten konnten.

Obergruppe:

Von den bei der Untergruppe festgestellten Gruppen 1 und 3 finden sich hier keine Belege, hingegen von der Gruppe 2 immerhin noch 2 Blätter. Diese weisen aber bessere Rhythmisierung der Zickzacklinien auf.





Gruppe 4 ist mit 12, Gruppe 5 mit 10 Blättern vertreten (eines davon, von einem Kinde im Alter von 5 Jahren stammend, ist in Abbildung 5A wiedergegeben).

Als eine besondere Art der zeilenmäßigen Anordnung von unverbundenen

Schriftzeichen möchte ich jene auffassen, bei der die einzelnen Zeilen durch waagrecht verlaufende Striche voneinander getrennt sind (Abb. 6, Alter des Urhebers 5½ J.): 5 Blätter. Es sei erwähnt, daß sich auch unter der 4. Gruppe 3 Blätter finden, woselbst unter jeder Zeile ein waagrechter Strich ersichtlich ist.

Eine der kleinen „Schreiberinnen" (als 5- bis 6jährig bezeichnet) lieferte das in Abbildung 7 wiedergegebene Schriftstück. Wir sehen die Zahlen von 1—29, hierauf das vollständige Alphabet, den eigenen Namen, die Wörter „PAPA MAMA ETABO (?) DAUR (?)", die Zahlen von 1—20, das Wort „MAMA", den eigenen Namen, das Wort „PAPA", das vollständige Alphabet, darunter der unterstrichene Name als „Unterschrift".

Noch ein anderer 5jähriger Schüler konnte bereits seinen Namen schreiben. Angesichts der Abbildung 7 muß man allerdings an dem freien Bildungserwerb dieses Könnens zweifeln.

In der Untergruppe überwiegt zahlenmäßig die Gruppe 2. Schriftzeichen finden sich nur bei 8 von 30 Kindern. In der Obergruppe ringen sich häufiger aus den Zickzacklinien die Schriftzeichen durch; es finden sich bei 28 von 30 Kindern einzelne Schriftzeichen.

Die vorstehend niedergelegten Befunde deuten darauf hin, daß es in der „Schrift" der vorschulpflichtigen Kinder so etwas wie eine Entwicklung gibt: Gekritzel — Zickzacklinien — Schriftzeichen der Erwachsenen.

Kinder der gleichen Altersstufe zeigen verschiedene Entwicklungshöhe.

Mindestens vier Fünftel aller Blätter liefern den Beweis dafür, daß sich schon das vorschulpflichtige Kind die zeilenmäßige Anordnung der Schrift aneignet und hinsichtlich der Zeilenbildung und Zeilenführung keinerlei Unterstützung durch Hilfslinien[1] benötigt.

Weil ich von der großen Zahl erkennbarer dargestellter Schriftzeichen an sich und von der großen Zahl vorschulpflichtiger Kinder überrascht war, die schon erkennbare Buchstaben schreiben, veranlaßte ich eine Wiener Kindergartenleiterin (Fr. M. Lenner) zur Anstellung eines ähnlichen Versuches, einer Art Kontrollversuch. Das Ergebnis war jedoch unbrauchbar, weil die Kinder nur (zumeist die Gestalten von Nikolo und Krampus) zeichneten und nicht „schrieben". Die Wiederholung des Versuches mit genaueren Anweisungen lieferte 17 „Schriften" von Kindern im Alter von 2 bis 6 Jahren. Die 17 Blätter sind folgendermaßen einzureihen: in die 1. Gruppe 1, in die 2. Gruppe 3, in die 4. Gruppe 1, in die 5. Gruppe 12 Stück, und zwar letztere durchaus von Kindern von 4 und mehr Jahren.

Es wäre reizvoll, Studien[2] über jedes einzelne Blatt oder wenigstens über eine

[1] Auf die Überflüssigkeit und Schädlichkeit von Hilfslinien beim Schreibunterricht habe ich wiederholt hingewiesen. Man vgl.: A. Legrün, Der naturgemäße Schreibunterricht. Grundlagen und Wege. Wien 1922, Deutscher Verlag für Jugend und Volk. A. Legrün, Zur Theorie des Schreibenlernens mit und ohne Hilfslinien. In der Zeitschrift Die „Quelle", 11—12/1923, Wien. A. Legrün, Fort mit den Liniensystemen! In der Zeitschrift „Pädagogische Warte", 9/1926, Osterwieck i. H.

[2] Z. B. graphologische Studien, wie solche u. a. in der Arbeit „Graphologie der Kinderschrift im Spielalter" von Dr. med. Basia Gingold in der Zeitschrift für Menschenkunde, V, 4/1929, Heidelberg, vorliegen. — Es fällt mir auf, daß sich unter den 15 dortselbst wiedergegebenen „Schriften" kein einziges erkennbares Schriftzeichen vorfand, obwohl die Urheber im Alter von 4 bis 6 und mehr Jahren standen.

Anzahl von Einzelblättern anzustellen. Eine derartige Auswertung des Materials liegt jedoch nicht in der Absicht der vorliegenden Arbeit.

Ich untersuchte lediglich Zahl, Art und Darstellung der von den Kindern wiedergegebenen Schriftzeichen (Buchstaben und Ziffern). Sämtliche Buchstaben gehören dem Steinschriftalphabet an (Antiqua-Majuskel). In ganz Wien beginnt

Schriftzeichen	Kindergarten 1				Kindergarten 2		Summe		Spiegelschrift in %
	Untergruppe		Obergruppe						
	insgesamt	davon in Spiegelschrift	insgesamt	davon in Spiegelschrift	insgesamt	davon in Spiegelschrift	insgesamt	davon in Spiegelschrift	
A	6	—	176	—	52	—	234	—	—
B	12	—	53	5	7	3	72	8	11
C	—	—	8	—	—	—	8	—	—
D	—	—	40	2	5	1	45	3	6,6
E	2	—	118	13	36	15	156	28	17,9
F	9	7	67	21	12	3	88	31	35
G	—	—	10	—	—	—	10	—	—
H	24	—	87	—	24	—	135	—	—
I	1	—	124[1]	—	8[2]	—	133	—	—
J	—	—	2	—	—	—	2	—	—
K	—	—	35	3	1	—	36	3	8,3
L	7	—	43	10	5	2	55	12	21,8
M	—	—	69	—	24	—	93	—	—
N	—	—	65	12	17	8	82	20	24,6
O	4	—	143	—	54	—	201	—	—
P	4	—	45	1	10	—	59	1	1,7
Q	—	—	9	—	—	—	9	—	—
R	—	—	100	8	15	—	115	8	6,9
S	—	—	68	10	5	1	73	11	15
T	—	—	53	—	4	—	57	—	—
U	—	—	41	—	2	1	43	1	2,3
V	—	—	9	—	—	—	9	—	—
W	—	—	21	—	5	—	26	—	—
X	—	—	2	—	—	—	2	—	—
Y	—	—	3	—	—	—	3	—	—
Z	8	—	16	2	1	—	25	2	8
Summe d. Buchstab.	*77*	*7*	*1407*	*87*	*287*	*34*	*1771*	*128*	*7,2*
1	22	10	192	121	8	4	222	135	60
2	1	—	29	21	—	—	30	21	70
3	1	—	24	17	—	—	25	17	68
4	—	—	17	2	1	—	18	2	11
5	—	—	4	—	1	—	5	—	—
6	—	—	5	—	2	—	7	—	—
7	—	—	4	—	—	—	4	—	—
8	—	—	9	—	4	—	13	—	—
9	—	—	5	1	1	—	6	1	16,6
Summe d. Ziffern	*24*	*10*	*289*	*162*	*17*	*4*	*330*	*176*	*53*
Summe d. Buchstab. u. Ziffern	*101*	*17*	*1696*	*249*	*304*	*38*	*2101*	*304*	*14,4*

[1] Davon bemerkenswerterweise 87 mit i-Punkt.

[2] Davon bemerkenswerterweise 3 mit i-Punkt.

der Lese-Schreibunterricht mit diesem Alphabet.[1] Für die Auswertung kamen nur die den Gruppen 4 bis 7 zugeordneten Blätter in Betracht, das sind für die Untergruppe 8, für die Obergruppe 28, für den zweiten Kindergarten 13. Die Übersicht S. 329 erstreckt sich nur auf erkennbare Schriftzeichen. Zweifelhafte Fälle blieben unberücksichtigt, ebenso die von einem Schüler geschriebenen Kleinbuchstaben a, e, n, h, l.

Es entfallen sonach

auf 8	Blätt.	d.	Untergr.	77	Buchst.	u.	24	Ziff.,	auf 1	Blatt	durchschn. 13 Schriftz.
„ 28	„	„	Obergr.	1407	„	„	289	„	„	„	60 „
„ 13	„	„	2. Kindg.	257	„	„	17	„	„	„	23 „

Der Entwicklungsfortschritt vom Schreiben von Zickzacklinien auf der Unterstufe zum Darstellen von erkennbaren Schriftzeichen auf der Oberstufe ist ein ganz gewaltiger. Unter den auf der Unterstufe dargestellten Schriftzeichen befinden sich 75 % Buchstaben und 25 % Ziffern. Unter den auf der Oberstufe dargestellten Schriftzeichen befinden sich 83 % Buchstaben und 17 % Ziffern. Auch dieser Befund scheint mir ein Fortschritt in der Entwicklung des „Schreibens" zu sein. Alle Darstellungen von O wurden als Buchstaben gezählt.

Es scheint bevorzugte (einprägsame, zur Wiedergabe verlockende) und gegenteilige Buchstaben zu geben. Zu ersteren gehören offensichtlich A, O, E, H, I und R, zu letzteren J, X, Y, C, Q und V. Diese Erscheinung ist sehr bemerkenswert. Von der Unterstufe wurde der Buchstabe H und die Ziffer 1, von der Oberstufe der Buchstabe A und die Ziffer 1 am häufigsten dargestellt.

Äußerst interessant ist bei der Darstellung von Schriftzeichen das häufige Auftreten von Spiegelschrift. 7,2 %[2] aller Buchstaben und 53 % aller Ziffern[3] (darunter 70 % aller Zweier, 68 % aller Dreier und 11 % aller Vierer spiegelbildlich (seitenverkehrt) dargestellt. Am häufigsten wurde der Buchstabe F (35 %), nach ihm der Buchstabe N (25 %) spiegelbildlich wiedergegeben. Die Unterstufe schrieb 16,8 %, die Oberstufe nur um ein Geringes weniger (14,7 %) Schriftzeichen seitenverkehrt. Zieht man die in meiner Arbeit über die „Spiegelschrift bei Schulneulingen" gefundenen Werte über das beim Zahlenschreiben auftretende Vorkommen von Spiegelschrift bei Schulanfängern zum Vergleich heran, so ergibt sich, daß die Neigung zu spiegelbildlichen Wiedergaben von Ziffern bei vorschulpflichtigen Kindern rund 50 % beträgt, bei Schulanfängern (nach dem Durchschnitt aus 7 Klassen) auf 16,9 % und durch die Vorübungen im Lesen, Zeichnen und Schreiben (bei Vermeidung des Ziffernschreibens!) weiter auf 4,2 % sinkt.

Ich muß die große Frage offen lassen, ob auch früher, als man den Lese-Schreibunterricht allgemein mit den Buchstaben der deutschen Schreibschrift begann,

[1] Fibel „Wiener Kinder". 1. Buch. Von Heeger und Legrün. Wien 1923, Deutscher Verlag für Jugend und Volk.

[2] Diese Zahl erhöht sich auf der Oberstufe auf 13 %, wenn man in Betracht zieht, daß der Buchstabe O überhaupt nicht, andere Steinschriftbuchstaben nur durch 90grädige Drehung (z. B. H), andere infolge ihrer Symmetrie nur durch 180grädige Drehung um ihre horizontale Achse (z. B. U) verlagert werden können, so daß für die eigentliche spiegelbildliche Darstellung (das ist die 180grädige Drehung um die vertikale Achse) nur die Buchstaben B, C, D, E, F, G, J, K, L, N, P, R, S und Z übrig bleiben.

[3] Von den Ziffern sind nur 8 und 0 symmetrisch, alle übrigen unsymmetrisch.

vorschulpflichtige Kinder sich derartige Schriftzeichen bereits im freien Bildungserwerb aneigneten. Weiters ist mir derzeit noch unbekannt, welche Beobachtungen an Landkindern gemacht wurden oder gemacht werden können. Daß die isolierten (unverbunden nebeneinandergereihten) Schriftzeichen (Ziffern und Steinschriftbuchstaben) von den vorschulpflichtigen Kindern leichter erfaßt werden und die Entwicklung ihres „Schreibens" vom Nachahmen der Schreibbewegungen aus zum bewußten Darstellen von Schriftzeichen der Erwachsenen stärker, vielleicht auch früher und wirksamer beeinflußt als die verbundenen Schriftzeichen einer Schreibschrift, dürfte jedoch ohne Zweifel sein.

Obwohl der Beginn des psychologisch und kindertümlich gerichteten Lese- und Schreibunterrichtes mit der Steinschrift im allgemeinen keiner besonderen Befürwortung mehr bedarf, zeigen doch die vorstehend ausgewerteten „Schriften" von Kindergartenzöglingen Anknüpfungspunkt und Richtung der unterrichtlichen Unterweisung unserer Lernanfänger.

Wenn wir noch einmal die Entwicklung des „Schreibens" der Kindergartenzöglinge ins Auge fassen, wie sie sich uns aus den ausgewerteten Blättern ergab, so regt sich in uns die Frage: Wodurch werden die Kinder veranlaßt, vom Gekritzel zum Schreiben in Zickzacklinien und von diesem zum Darstellen von Schriftzeichen überzugehen? Diese Veranlassung wird wohl bei den verschiedenen Kindern verschieden sein und auch (wie wir auf Grund unseres Materials sagen können) individuell zeitlich verschieden sein. Sie dürfte allem Anschein nach von den Umwelteinflüssen und von dem Tempo der geistigen Entwicklung abhängig sein. Vielleicht werden einmal die beiden gekennzeichneten Übergänge als ein Maßstab für die Feststellung der jeweiligen Entwicklungshöhe dienen.

Indem wir sehen konnten, daß Kindergartenzöglinge „schreiben" können, indem wir untersuchten, was und wie sie „schreiben", erkannten wir, daß das Schreibenlernen als ein (wahrscheinlich beachtenswertes, bisher jedoch wenig beachtetes) Glied der geistigen Entwicklung des Kindes lange vor der Schulzeit bereits einsetzt und daß das Schreiben im vorschulpflichtigen Alter sich anscheinend nach einer Gesetzmäßigkeit entwickelt. Wahrscheinlich entwickeln sich aus diesem „Schreiben" im vorschulpflichtigen Alter auch die Keime für das individuelle Leitbild.

* *

Das Religiöse im Seelenleben des Volksschülers.

Von Willi Illge.

Wenn man sich in der Literatur umschaut, um nachzulesen, wie es um die religiöse Werterlebnisfähigkeit des Schulkindes bestellt ist, wird man feststellen können, daß es noch nicht erforscht ist, zu welchen Bildern sich die Religion in der Seele des jungen Menschen formt, bei welchen Anlässen in ihm religiöse Gefühle ausgelöst werden und zu welchen Willenshandlungen er unter dem Eindrucke der überkommenen Religion fähig ist. Daß es auf diesem Gebiete psychologischer Forschung wenig Vorarbeiten gibt, wird darin begründet liegen, daß die Beschaffung verwertbaren Aussagematerials Schwierigkeiten bereitet. Im Verlaufe der letzten Jahrzehnte sind sehr verschiedenartige Methoden angewandt worden, um Einblicke auch in den Ablauf religiöser Erlebnisse zu erhalten. Gern sind die

Biographien von Dichtern, Staatsmännern und Gelehrten ausgewertet worden, also Selbstzeugnisse, die von gereiften Menschen geschrieben worden sind, die rückblickend auch von dem berichteten, was sie in ihrer Kindheit erlebt hatten. Gegen die Auswertung dieser Quellen läßt sich jedoch mancherlei einwenden. In seinem Buche „Psychologie des Jugendalters" weist Prof. Spranger darauf hin, daß die Treue der Selbstdarstellung durch eine Fülle von Faktoren gefährdet wird. „Der Rückschauende sieht die Ereignisse des Jugendlebens von einem Standpunkte der Reife und Sammlung, deren Fehlen die charakteristische Not jener Jahre ausgemacht haben." Da manche bedeutungsvollen Einzelzüge dem Gedächtnisse des gealterten Menschen entschwunden sind, mußte vieles phantasiemäßig ergänzt werden. Bei der Lektüre biographischer Werke hat man ja auch deutlich den Eindruck, daß sie Dichtung und Wahrheit enthalten. Es ist also nicht gut möglich, aus Biographien allgemeine Schlüsse über die Seelenverfassung des Kindes und über seine religiöse Werterlebnisfähigkeit abzuleiten. Aus solchen Erwägungen heraus sind vor einigen Jahren psychologische Forscher dazu übergegangen, ein anderes Quellenmaterial zu wählen, nämlich die Tagebücher von Jugendlichen. Ein Weg, der durchaus gangbar erscheint. Tagebuchnotizen sind unbeeinflußte Äußerungen junger Menschen, die aus dem Lebenszusammenhange heraus von ihren Eindrücken und Erlebnissen erzählen. Gedächtnismangel und phantasiemäßige Ergänzung sind hier so gut wie ausgeschlossen. Wenn der Jugendliche in der Führung des Tagebuches bestrebt war, ehrlich von dem zu berichten, was sich seiner Seele aufdrängte, dann sind die Tagebuchblätter eine wertvolle Fundgrube seelenkundlicher Erkenntnisse. Bedauerlich ist es aber, daß nur von sehr wenigen jungen Menschen Tagebücher geführt werden. Kinder im Alter von 10—14 Jahren, die den unteren Volksschichten entstammen, sehen sich nicht veranlaßt, ihre Erlebnisse zu Papier zu bringen, weil in ihnen das Erleben noch nicht den Grad von Verinnerlichung erreicht hat, der nach Gestaltung drängt. Wenn aber erforscht werden soll, welche Bedeutung das Religiöse im Leben des Durchschnittskindes hat, dann muß darauf gesonnen werden, eine Methode zu entwickeln, die es zuläßt, recht viele Schulkinder zu erfassen. Die Fülle des Aussagematerials ermöglicht es dann, Allgemeingültigkeiten abzuleiten, Kriterien der Religiosität des Kindes herauszustellen. Diese Erkenntnis hat schon amerikanische Psychologen wie St. Hall, James, Starbuck und Girgensohn veranlaßt, durch Umfragen und Tests Hunderte von Menschen auch zu Aussagen über ihre religiösen Erlebnisse anzuhalten.[1] Wenn man aber dieser Methode der sorgfältig ausgeklügelten Fragesammlungen nicht kritiklos gegenübersteht, dann wird man feststellen können, daß durch Fragebögen und Experimente bestenfalls die religiöse Vorstellungswelt bekannt wird; die emotionellen Untergründe des religiösen Aktes sind mit dieser Methode nicht erforschbar. Das Bestreben mußte also darauf gerichtet sein, einen Weg ausfindig zu machen, auf dem es möglich ist, auch etwas von den bedeutungsvollen Hintergründen religiösen Lebens zu erfahren. Nach eingehenden Überlegungen schien mir die freie Niederschrift im besonderen Maße geeignet zu sein, Einblicke in die religiöse Werterlebnisfähigkeit meiner

[1] Literatur. St. Hall, Ausgewählte Beiträge zur Kinderpsychologie und Pädagogik. (Altenburg 1902.) — James, Die religiöse Erfahrung in ihrer Mannigfaltigkeit (Leipzig 1907.) — Starbuck, Religionspsychologie. (Leipzig 1907.) — Girgensohn, Der seelische Aufbau des religiösen Erlebens. (Leipzig 1921.)

Schüler zu gewähren. Die Vorteile dieser Erhebungsmethode sind offensichtlich. Ohne große Schwierigkeiten können in einer Reihe von Klassen solche Aufsätze angefertigt werden. Es wurden folgende Themen zur Wahl gestellt: „Als ich mal fromm und ernst war" und „Als ich mal an Gott dachte". Die Mehrzahl der Jungen hatte sich für das zweite Thema entschieden. Das war von vornherein anzunehmen, weil ja auch die Gotteserlebnisse des älteren Schulkindes noch stark personal bezogen sind. Schüler, die nicht ohne weiteres etwas aus der Erinnerung hinzuschreiben wußten, konnten leere Zettel abgeben. Es kam mir bei dieser Erhebung darauf an, daß wirklich Erlebtes und nicht konventionelles Gerede zu Papier gebracht wurde. Diese Niederschrift wurde von ungefähr 260 Volksschülern im Alter von 10—14 Jahren angefertigt. Schon die flüchtige Durchsicht der Arbeiten ergab, daß sie geeignet waren, tiefe Einblicke in das intimere seelische Leben des Schulkindes zuzulassen. Da nur sehr wenig Zettel unbeschrieben abgegeben worden waren, kann darauf geschlossen werden, daß das Religiöse eine Erlebnisschicht darstellt, in die fast alle Kinderseelen hinabreichen. Das wird ja auch von Forschern zugegeben, die von sich aus dem Religiösen ablehnend gegenüberstehen. Knaben im Alter von 10—14 Jahren streben nach Erweiterung ihrer Lebenskreise, sie suchen neue Personen für Hingabe und Ehrfurcht. Ihr Denken, ihr Fragen nach den letzten Zusammenhängen führt sie zu Gott, zu der übermächtigen Kraft, die alles bewirkt.

Wie aus den Schüleraussagen zu entnehmen war, können verschiedengeartete Anlässe in der Seele des Kindes religiöses Leben wecken. An Hand der Erlebnisschilderungen soll nun der Frage nachgespürt werden, bei welchen Gelegenheiten im jungen Menschen religiöses Fühlen ausgelöst wird. Um den Umfang der Arbeit nicht allzu sehr anwachsen zu lassen, müssen aus der Fülle des Aussagematerials nur besonders instruktive Beispiele ausgewählt werden.

Bei der Lektüre der Kinderaufsätze drängte sich mir bald der Gedanke auf, daß in vielen Fällen die eigene körperliche Not den Jungen dazu brachte, religiöse Werte zu erleben. Die Arbeit eines Zwölfjährigen möge dafür als Beispiel genügen: „In den Herbstferien hatte ich mich erkältet und bekam eine schlimme Mandelentzündung. Ich konnte nicht schlucken und konnte nichts mehr essen. Meine Mutter machte mir heiße Umschläge. Mein Vater holte den Arzt. Am Abend bekam ich noch hohes Fieber. Ich dachte, ich müßte sterben. Da habe ich an den lieben Gott gedacht und habe zu ihm gebetet: Sei doch so gut und hilf mir, daß ich gesund werde!"

In Tagen schwerer Krankheit kam diesem Kinde zum Bewußtsein, daß menschliches Wissen und Können nicht ohne weiteres Hilfe zu bringen vermögen. Eltern und Arzt sind manchmal der Krankheit gegenüber machtlos und können die Schmerzen nicht lindern. Da hält die Kindesseele Ausschau nach einer stärkeren Macht, die im Leide helfen kann. Sehr bald ist der junge Mensch mit seinem Denken bei Gott, an den er sich hilfesuchend wendet. Wie aus mehreren Arbeiten hervorging, wurden manche Knaben während des Krankseins von ihren Eltern angehalten, fleißig zu Gott zu beten. Einem 11jährigen Jungen, der vom Krankenlager aus seine Mutter beten hörte, dürfte sich der Gedanke aufgedrängt haben, daß auch die Eltern sich vor dieser unfaßbaren Kraft — für die ihm der Name „Gott" überliefert wurde — in Demut beugen. Solche Erlebnisse vermitteln dann Eindrücke, die ein Leben lang in der Seele haften bleiben können.

Wie aus einigen Äußerungen hervorging, wird Gott auch schon bei geringfügigen Verletzungen — Hautabschürfungen, kleinen Fleischwunden, Zahnschmerzen usw. — um Hilfe angerufen.

Aber nicht nur eigenes Leid ist imstande, religiöses Leben zu wecken, sondern auch die körperliche Not naher Anverwandter. Da das Mitgefühl 10—14jähriger Knaben leicht zu erregen ist, leiden sie mit ihren Angehörigen mit und bitten Gott um Hilfe, er möge die schwere Last der Krankheit von ihnen nehmen. Drei Arbeiten möchte ich in diesem Zusammenhange mitteilen: Kn. 13 J. „Als meine Mutter krank im Bette lag, dachte ich, wer der Mutter helfen könnte. Ich dachte erst an mehrere Ärzte. Dann fiel mir aber ein, daß nur der liebe Gott bei schlimmen Krankheiten helfen kann. Ich betete fleißig zum lieben Gott, daß er meine Mutter wieder gesund machen sollte. Es dauerte nicht lange, da war sie auch wieder gesund. Ich habe mich sehr gefreut, daß der liebe Gott geholfen hatte." — — Kn. 12 J. „Vor einigen Jahren war mein Vater schwer krank. Ich wußte nicht, was ich tun sollte, denn ich war noch klein. Da dachte ich an den lieben Gott und betete zu ihm: Lieber Gott, kein Arzt kann meinem Vater mehr helfen, sei du doch so gut und mache ihn wieder gesund. Der liebe Gott hat auch geholfen. Von der Zeit an glaube ich fest an den lieben Gott." — — Kn. 11 J. „Als meine Großmutter krank war, habe ich sie oft besucht. Mir tat es leid, daß sie immer im Bette liegen bleiben mußte. Ich betete, lieber Gott, laß doch meine Großmutter wieder gesund werden. Aber es wurde immer schlimmer. Eines Tages mußte sie in das Krankenhaus gebracht werden. Nach ein paar Tagen ist sie dort gestorben."

Wie aus den beiden ersten dieser drei Schüleraussagen ersichtlich ist, hält das Kind zunächst unter Menschen Umschau nach Hilfe. Das ist weiter nicht verwunderlich, wenn man daran denkt, daß das Schulkind im Erwachsenen Wesen erblickt, die mit einer Fülle von Macht und von Wissen ausgestattet gedacht werden. Aber bald muß es erleben, daß Menschenkraft nicht viel vermag. Da wendet es sich dann an Gott, der auch dann noch helfen kann, wenn Menschen versagen. — Der Schreiber der zweiten Arbeit erwähnt ausdrücklich seine Hilflosigkeit. Er wußte nicht, was er tun sollte. Aus dem Gefühl seiner Schwäche, seiner Ohnmacht, kam er dann auf den Gedanken, Gott um Beistand zu bitten. Der Eindruck, daß Gott seine Hilfe nicht versagt hatte, war derartig stark, daß der Junge von da ab fest an Gott glaubt. — In anderen Arbeiten war dargestellt worden, daß die Gottheit um Hilfe angerufen wurde, wenn Geschwister, Onkel und Tante und gute Freunde erkrankten. Besonders eifrig beteten manche Kinder, wenn ihre Verwandten in das Krankenhaus gebracht worden waren.

Aus einigen Arbeiten ging hervor, daß der Anblick verstorbener Menschen in der Kindesseele religiöse Erlebnisse wachrief. Ein 12jähriger Junge hatte z. B. geschrieben: „In unserem Hause wohnten oben ein Paar alte Leute. Vor einigen Monaten wurde der Mann krank. Es dauerte nicht lange, da hörten wir, er wäre gestorben. Als ich mit meinen Eltern hoch ging und den alten Mann friedlich auf dem Sterbebette ruhen sah, war es mir sehr eigenartig zumute. Ich mußte an Gott denken, der mich später auch mal sterben läßt."

Daß auch Friedhofsbesuche geeignet sein können, religiöses Fühlen auszulösen, ging aus der Niederschrift eines 14jährigen hervor: „Nach meines Bruders Tode ging ich öfters allein nach dem Friedhofe. An seinem Grabe kamen

mir oft Gedanken über des Menschen Werden und Vergehen. Gott schuf den ersten Menschen aus Erde und blies ihm seinen lebendigen Odem ein. Nach einer längeren oder kürzeren Lebensdauer nimmt ihm Gott seinen Odem wieder und läßt den Leib des Menschen zu Erde werden. Nur die Seele bleibt bestehen. Diese nimmt Gott wieder hinauf in sein himmlisches Reich. Gottes Allmacht kam mir in diesen stillen Stunden erst richtig zu Sinnen. Durch ein stilles Gebet mußte ich dann immer erst mein Herz erleichtern." — Diese Äußerungen sind ein Beweis dafür, daß der Schreiber die Zeit naiven Erlebens überwunden hat. Beim Anblick der Gräber kamen ihm Gedanken über Werden und Vergehen der Menschen. In diesem Kommen und Gehen, in diesem Auf und Ab fühlt er, daß nur Gott allein Menschen werden und sterben läßt. Seine Gedankengänge verwebt er mit religiösen Mythen. In ihm wird eine seelische Spannung erregt, die sich erst dann wieder löst, als er ein Gebet spricht.

Aus einer Reihe von Schüleraufsätzen war ersichtlich, daß auch Furcht- und Angstaffekte der Anlaß sein können, die Seele für das Religiöse empfänglich zu machen. Ein 10jähriger schrieb: „Als wir mit dem Dampfer nach Helgoland fuhren, war es sehr stürmisch. Der Dampfer schwankte hin und her. Ich hatte solche Angst und dachte an den lieben Gott, daß er mich beschützen sollte." — In der Arbeit eines 12jährigen hieß es: „An einem Nachmittag war ich nach Zeuchfeld gegangen. Als ich wieder nach Hause gehen wollte, war es schon ganz dunkel geworden. Ich fürchtete mich sehr und wollte dort bleiben. Weil ich aber am nächsten Tage in die Schule gehen mußte, wanderte ich los. Ich dachte, Gott wird mich führen und beschützen. Ich kam auch glücklich zu Hause an."

In diesen beiden Fällen ist es die Sorge um das eigene Wohl, das in der Seele die Gefühle der Furcht auslöst. Das Kind fühlt sich in solchen Lebenslagen schwach und hilflos. Es wittert da Gefahren, wo der Erwachsene mit Recht keine mehr vermutet. Der Junge, der durch den dunklen Wald ging, glaubte, jeden Augenblick würden Räuber aus den Büschen hervortreten und ihn überfallen. Auch andere Knaben berichteten von ähnlichen Erlebnissen. Manche erwähnten, der eigene Schatten habe sie erschreckt, Bäume hätten sie als fratzenhafte Gespenster gedeutet. Um die unangenehme Stille zu überwinden, hatten die Kinder im Walde gepfiffen und laut gerufen, um dadurch die Anwesenheit noch anderer Personen vorzutäuschen.

Aus mehreren Aufsätzen ging hervor, daß auch die Furcht vor Strafe geeignet sein kann, zu Gott zu beten. Ein 10jähriger hatte geschrieben: „Vor ein paar Wochen haben wir im Sperlingsholze Krieg gespielt. Mit meinem Freunde kletterte ich auf einen Baum. Als ich wieder unten war, merkte ich, daß ich meine Hose zerrissen hatte. Da bekam ich große Angst, weil mich meine Mutter tüchtig verhaut, wenn ich meine Sachen zerrissen habe. Da habe ich mich hinter einen Baum gekniet und habe gesagt: Lieber Gott, hilf mir doch, daß ich keine Dresche kriege!" — — Aus anderen Arbeiten war zu ersehen, daß Kinder aus Furcht vor Strafe in schwere seelische Not hineingedrückt werden können, die sich vereinzelt sogar in körperlichen Symptomen zeigen kann: „Als ich einkaufen sollte, gab mir meine Mutter fünf Mark mit. Bald bemerkte ich, daß ich das Geld verloren hatte. Ich ging denselben Weg zurück, wobei ich vor Angst

sehr schwitzte. Ich dachte, wenn mich nur der liebe Gott an die Stelle führt, wo das Geld hingefallen ist."

Aber auch die Sorge um das Schicksal naher Verwandter kann Furchtaffekte auslösen. Das Kind glaubt, es wäre ihnen etwas Böses zugestoßen. Die Vermutungen, die angestellt werden, veranlassen den jungen Menschen, sich betend an Gott zu wenden, er möge dem Vater oder der Mutter beistehen. Die Arbeit eines 11jährigen soll hier als Beispiel genügen: „Als mein Vater einmal mit dem Geschirr in Mücheln war, war er am Abend gegen sechs Uhr noch nicht zurück. Ich bekam eine Angst und dachte, es wird doch nichts mit dem Wagen passiert sein? Als er immer noch nicht kam, dachte ich: Lieber Gott, wenn doch mein Vater erst wieder da wäre. Endlich kam er. Er hatte nicht früher kommen können, weil die Schere am Wagen gebrochen war."

Aus einer beträchtlichen Anzahl von Kinderaufsätzen ging hervor, daß auch durch die Beobachtung des Naturgeschehens Erlebnisse wachgerufen werden, die leicht in das Religiöse einmünden. Von den Naturgewalten, die tiefe Eindrücke hervorriefen, nannten die Jungen Gewitter, Sturm, Hochwasser und Feuersbrünste. Auch beim Wüten dieser Elemente drängte sich den jungen Menschen der Gedanke auf, daß ihnen gegenüber Erwachsene ebenfalls hilflos sind. Diese Feststellung führt dann schnell dazu, Gott als den Bewirker und den Beherrscher dieser Gewalten zu erkennen. Einige Arbeiten mögen hier als Beispiele mitgeteilt werden: Kn. 12 J. „Eines Abends gab es ein schweres Gewitter. Ich kriegte einen mächtigen Schreck und dachte: Jetzt wird mich Gott dafür bestrafen, daß ich nie gebetet habe und auch nicht in die Kirche gehe. Als ich dann ins Bett ging, kniete ich mich nieder und sprach mein Gebet. Dann fiel ich in einen tiefen Schlaf. Von da ab spreche ich immer mein Gebet." — — Kn. 11 J. „Als wir Rüben verziehen gingen, wurde es auf einmal dunkel und ein mächtiger Sturm sauste und brauste über die Flur. Der Sturm tobte so sehr, daß er uns die Mützen vom Kopfe riß. Als es aber immer noch stürmischer wurde, liefen wir alle in den Schuppen und beteten leise, der Sturm möchte bald aufhören." — — Kn. 14 J. „Vor ein paar Jahren, als es so viel geschneit hatte, kam im Frühjahr Hochwasser. Von unserem Fenster aus sah ich, daß das Wasser immer höher stieg. Es dauerte nicht lange, da waren die Saalewiesen überschwemmt, und das Wasser war bis an unseren Garten gekommen. Da hatte ich tüchtige Angst, denn ich dachte, unser Haus würde weggespült. Am nächsten Tage wurde es wieder kälter und da war die größte Gefahr vorbei. Am Abend habe ich dem lieben Gott dafür gedankt, daß er unser Haus beschützt hat." — — Kn. 13 J. „Im vorigen Jahre brach in unserer Scheune Feuer aus. Da betete ich zum lieben Gott, daß er unsere Scheune nicht ganz abbrennen lassen sollte. Die Feuerwehr kam schnell herbei. Aber der Brand konnte nicht gelöscht werden. Die Scheune brannte nieder. Mein Beten hat also nichts geholfen."

Die erste dieser vier Arbeiten ist insofern interessant, daß der 12jährige Junge den Ausbruch des Gewitters auf eigene Unterlassungssünden zurückführt. In der Naturgewalt hört er Gottes Stimme, die ihn eindringlich mahnt, seine Pflichten der Gottheit gegenüber treu zu erfüllen. Das Gewitter mit Blitz und Donner scheint ihn derartig aufgerüttelt zu haben, daß er von da ab regelmäßig zu Gott betete.

Die zweite Arbeit erinnert an eine Begebenheit, die Friedrich Hebbel mit der Gestaltungskraft des Dichters in seiner Biographie ausführlich beschrieben hat. Wie aus der Schilderung des Schülers zu entnehmen ist, war das Erlebnis des Sturmes so gewaltig, daß sich die ganze Kinderschar hilfesuchend an die Gottheit wandte.

Wie auch aus etlichen anderen Aussagen zu ersehen war, ist das langsame Ansteigen des Hochwassers, das nach und nach die einzelnen Wohnhäuser isoliert stehen läßt, sehr geeignet, die drohende Gefahr so recht zum Bewußtsein zu bringen. Das Kind sieht sich, seine Eltern und Geschwister, das Haus und alles, was ihm lieb geworden ist, schwer gefährdet. Und dabei bedrückt noch die große Ungewißheit, wie lange das Wasser noch steigen wird oder wann und mit welcher Geschwindigkeit es sich verläuft.

Der 13jährige Junge, der von der Feuersbrunst berichtet, hat erfahren, daß Menschen trotz aller Anstrengungen dieser Naturgewalt gegenüber machtlos sind. Wohl wandte sich das Kind hilfesuchend an Gott, seine Gebete wurden aber nicht erhört. Diese Tatsache erwähnt es ausdrücklich. Davon wird später noch zu sprechen sein.

Aber nicht nur die Schrecknisse der Natur, sondern auch ihre Erhabenheit und ihre Schönheit wirken auf empfängliche Kinderseelen religiös ein. Und zwar kann die Natur sowohl durch die Beobachtung einzelner Geschöpfe als auch durch die Betrachtung eines Gesamtbildes religiös stimmen. Schon ein 10jähriger Junge wußte folgendes zu schreiben: „Wenn ich in unseren Garten gehe, sehe ich mir gern die schönen bunten Blumen an. Dabei denke ich manchmal an den lieben Gott, der sie alle geschaffen hat." — In der Arbeit eines 14jährigen hieß es: „Im vorigen Sommer habe ich mit meinen Eltern eine Wanderung durch den Harz gemacht. Als ich von einem Aussichtsturme die vielen Berge und die großen Wälder sah, dachte ich an den lieben Gott, der die Wälder und die Berge alle erschaffen hat. Dabei kam mir manchmal auch in den Sinn, daß der liebe Gott alles sehr weise eingerichtet hat."

Knaben dieser Altersstufe leben nicht mehr gedankenlos in den Tag hinein, sondern sie denken über Erscheinungen und Vorgänge, die um sie her sind, gründlich nach. Voller Staunen erkennen sie an, wie wunderbar doch alles auf der Welt eingerichtet ist. Sie wittern hinter dem gewaltigen Naturgeschehen, das nach bestimmten Gesetzmäßigkeiten abläuft, eine unfaßbare Kraft, einen Bewirker. Namentlich die Entstehung der Welt gab schon vielen Kindern Veranlassung, sich Gedanken über den Schöpfer zu machen. Ein 12jähriger Schüler schrieb z. B.: „Eines Abends lag ich im Bett und dachte über die Erschaffung der Welt nach. Da fiel mir ein, daß alles, die Berge und die Täler, die Pflanzen, Tiere und die Menschen vom lieben Gott geschaffen worden sind. Ich konnte mir in Gedanken gar nicht ausmalen, wie der liebe Gott das alles fertig gebracht hatte." — — So etwas wie überschauende philosophische Ruhe ist aus der Niederschrift eines 14jährigen herauszulesen: „Ich habe schon oft daran gedacht, daß das ganze Weltall irgendeinen Urheber haben muß. Da wir ihn in unserem ganzen Leben sehr oft bemerken und doch nicht sehen, machen wir uns von ihm ein Bild. Manche Völker glauben, es gäbe mehrere Götter, die in der Welt regieren. Und im Grunde genommen ist es doch ein und derselbe,

nur der Name ist verschieden. Deshalb dürfte eigentlich nicht dieser Streit um die Religionen sein."

In ihren Überlegungen setzten sich manche Knaben auch mit den Eigenschaften, den Attributen Gottes auseinander. Daß Gott allmächtig ist, hat ihnen der biblische Schöpfungsbericht bestätigt. In einigen Kinderarbeiten hieß es: „Der liebe Gott ist viel mächtiger als Menschen. Wenn er etwas sagt, das geschieht auch gleich." — Auch die Allgegenwärtigkeit wird als Eigenschaft anerkannt. Ein 10jähriger Junge hatte geschrieben: „Als ich einmal ganz allein in der Stube saß, dachte ich an Gott. Wenn man Dummheiten gemacht hat, die kein Mensch sieht, Gott hat sie doch gesehen, denn er ist überall. Wenn etwas Schlimmes geschehen ist, sieht es zuerst der liebe Gott, dann erfahren es erst die anderen Menschen."

Im personifizierenden Denken des Kindes wird dieser allmächtige und allgegenwärtige Gott als Mensch von Fleisch und Blut gedeutet. Seine Wohnung liegt im Himmel. Er ist ständig von vielen tausend Engeln umgeben. Im Wach- und im Traumleben malen sich 10—14jährige Knaben die Herrlichkeiten des Himmels aus. Aus nachfolgenden Beispielen möge das ersichtlich sein: „Eines Abends war ich zeitig zu Bett gegangen. Ich konnte noch nicht einschlafen. Ich dachte daran, wie schön es bei dem lieben Gott sein müßte. Ich sah in Gedanken die Englein auf einer großen bunten Wiese spielen. Sie vertrugen sich alle so schön miteinander. Und auf der Erde ist ein Haß und ein Streit. Viele Leute richten sich jetzt nicht mehr nach den Geboten Gottes. Manche Eltern wollen sogar, daß ihre Kinder nichts mehr vom lieben Gott hören sollen." — — „Als ich abends mein Gebet gesagt hatte, schlief ich schnell ein. Im Traume sah ich vor mir ein großes Tor. Das ging auf, und ich sah einen Mann, der hatte einen hellblauen Mantel um. Hinter ihm sah ich große und kleine Engel, die hüpften lustig umher. Manche hatten einen glänzenden Stern in der Hand."

Schulkinder im volksschulpflichtigen Alter sind schon seelisch reif genug, um die Ereignisse vergangener Tage reflektierend an sich vorüberziehen zu lassen. Vielen kommt bei diesen Betrachtungen zum Bewußtsein, daß von ihnen mancherlei Unrechtes getan wurde, was Gott nicht ungestraft geschehen lassen würde. In der Arbeit eines 13jährigen hieß es: „Am Tage hatte ich viel Unrechtes getan. Am Abend dachte ich nach, ob es wohl der liebe Gott gehört oder gesehen hatte. Im Religionsbuche hatte ich gelesen, daß Menschen, die die Gebote des Herrn übertreten, bestraft werden. Mir wurde bange und ich dachte, hätte ich das Böse doch nicht getan." — Diese Angst vor der Gottheit als strafender Macht kam auch in anderen Niederschriften zum Ausdruck.

Wie aus einer Reihe von Arbeiten ersichtlich war, sehen 10—14jährige Volksschüler das Wesen der Gottheit darin, zu bestrafen und zu beschützen. Unvermittelt stehen diese beiden Funktionen Gottes in der Niederschrift eines 12jährigen beieinander: „Als ich mal ein Stückchen Brot wegwarf, bekam ich Angst und dachte, der liebe Gott würde mich bestrafen. Als ich abends durch den dunklen Wald ging, bekam ich Angst. Dann dachte ich, der liebe Gott wird mich schon beschützen." — Da in der Gottheit auch eine helfende und beschirmende Macht erblickt wird, kommen viele Kinder in ihren Nöten in Gebeten zu Gott. Ein 11jähriger hatte z. B. geschrieben: „Vor den großen Ferien ist Kirschfest. Vor ein paar Jahren war ich traurig, weil es vormittags

ein bißchen regnete. Da dachte ich, wenn nur der liebe Gott am Nachmittag gutes Wetter werden läßt. Ich habe dann meine Hände gefaltet und habe gesagt: Lieber Gott, laß es doch aufhören zu regnen! Am Nachmittag war auch schönes Wetter. Da dachte ich, der liebe Gott hat deine Bitte erhört."

Hin und wieder werden auch starke religiöse Eindrücke durch die Lektüre von Religionsgeschichten wachgerufen. Einzelne Erzählungen erwecken allerdings im älteren Kinde auch Zweifel. In der Arbeit eines 12jährigen hieß es z. B.: „In der vorigen Woche las ich in meinem Religionsbuche nochmal die Geschichten von Abraham und von Isaak durch. Vieles glaubte ich, manches war mir aber zweifelhaft." — „Als ich an einem Nachmittag mal Zeit hatte, dachte ich an die Geschichten, die vom Propheten Elias erzählt werden. Viel glaube ich davon, so verschiedenes kann ich aber nicht glauben. Elias hat Gott um Hilfe angerufen und ihm ist geholfen worden. Warum ist es aber jetzt nicht mehr so? — Da kam mir der Gedanke, daß die Menschen von heute lange nicht mehr so fest an Gott glauben als Elias." — — Voller Staunen stellte der Verfasser dieser letzten Niederschrift fest, daß die Gebete Elias' Erfüllung fanden. Da kommt ihm zum Bewußtsein: Heute ist das aber nicht mehr so. Durch eigenes Nachdenken legt er sich als Erklärung zurecht, daß die Menschen der Gegenwart nicht mehr die Glaubenskraft haben wie jener gewaltige alttestamentarische Gottesstreiter.

Aber nicht nur die Verhältnisse zu Menschen und die Wucht und die Eindringlichkeit des Naturgeschehens vermögen religiöses Leben zu wecken, sondern auch die Erlebnisse im Gewissen. Wohl jedes Kind hat schon mehrmals in seinem Innern eine Stimme deutlich vernehmbar sprechen hören, die nicht schweigen wollte. In ihr wird etwas Seelisches erblickt, das eigenem Willen entzogen ist. Ein 12jähriger schrieb z. B.: „Wenn ich Dummheiten gemacht habe, kommen sie mir nach einer Stunde wieder in den Sinn. Weil ich nichts mehr davon wissen will, spreche ich schnell von etwas anderem, aber die Stimme im Herzen geht nicht weg." — In den mahnenden und anklagenden Worten erkennt das Kind den Willen einer unsichtbaren Macht, die Stimme Gottes. Schon ein 10jähriger Junge schrieb folgendes: „Im vorigen Jahre bin ich mit meinem Freunde über eine Gartenmauer geklettert, um Äpfel zu stehlen. Wir haben uns schnell einige abgerissen. Dabei war es mir sehr ängstlich zumute. Und es hatte uns doch kein Mensch gesehen. Als ich einen Apfel aß, sprach eine Stimme in meiner Brust: Du bist ein Dieb. Es ist nicht recht von dir, daß du einem anderen Menschen die Äpfel stiehlst. Später wirst du dafür bestraft. Die Stimme wollte nicht ruhig werden. Die Äpfel haben mir deswegen auch nicht geschmeckt." — — Ein 12jähriger hatte geschrieben: „Als wir an der Saale spielten, hatte ich mein Brot aus Versehen in das Wasser fallen lassen. Da bekam ich eine Angst, und eine Stimme sagte zu mir: Das ist eine Sünde. Der liebe Gott wird dich für deinen Leichtsinn bestrafen. Ich eilte schnell nach Hause und las gleich in der Bibel. Ich dachte nämlich, der liebe Gott würde es mir dadurch vergeben." — In dieser Handlung scheinen dem Kinde dunkelgeahnte magische Kräfte zu liegen, die Gott bestimmen könnten, das Vergehen zu verzeihen.[1]

[1] Vgl. Karl Zeininger, Magische Geisteshaltung im Kindesalter und ihre Bedeutung für die religiöse Entwicklung. (Barth, Leipzig.)

In den bisherigen Darstellungen ist der Frage nachgespürt worden, bei welchen Anlässen in der Seele des Kindes religiöses Fühlen ausgelöst wird. An Hand von Schüleraussagen ist nachgewiesen worden, daß dafür in Betracht kommen: eigene körperliche Not, Krankheit und Tod naher Anverwandter, Angst- und Furchtaffekte, das Erleben der Naturgewalten, Reflektionen, gedankliche Überlegungen über die Entstehung der Welt und die Attribute Gottes, die Lektüre von Religionsgeschichten und Erlebnisse im Gewissen.

Wie aus den Kinderarbeiten hervorging, erwies sich der religiöse Akt als ein seelischer Ablauf, der den jungen Menschen in seiner geistigen Totalität erfaßt. Im religiösen Erleben liegt erkennendes, fühlendes und willentliches Hinneigen zu einer übermächtigen, unfaßbaren Kraft. Im Religiösen wird ein Wert gesetzt, der jenseits aller Begreiflichkeiten liegt. Vom biologischen Standpunkte aus gesehen, hat man es im Knaben dieser Altersstufe mit einem System etwas geschwächter Vitalität zu tun. Daraus erklärt es sich, daß die Bitten um Schutz und Hilfe überwiegen, während Kritik und Zweifel noch stark zurücktreten. 10—14jährige Knaben fühlen sich sicher und geborgen unter Gottes Schutz. Sie vertrauen ihm, daß er nichts Böses geschehen läßt. An ihn wenden sie sich mit ihren Gebeten. Gott ist ihnen der letzte Bewirker, von dem auch die großen Gesetzmäßigkeiten im Naturgeschehen abhängig gedacht werden.

Viele Kinder hatten erfahren, daß ihre Gebete Erfüllung fanden. Solche Erfahrungen lösen dann im jungen Menschen das Gefühl des Geborgenseins aus. „Da wußte ich, wer mir geholfen hatte," — „Gott hat mich immer beschützt, er wird mir auch in den nächsten Jahren helfen," sind Schüleraussagen, die nicht vereinzelt zu lesen waren. Solche Erlebnisse veranlassen dann das Kind, sich ganz unter Gottes Schutz zu stellen. In diesem Zusammenhange war mir auch die Arbeit eines 10jährigen interessant: „Vor ein paar Tagen dachte ich, wenn du erst aus der Schule kommst, lernst du Barbier. Da sagte ich mir, wenn dich nur der liebe Gott so lange leben läßt und dich immer beschützt. Ich brachte diesen Gedanken gar nicht mehr aus dem Kopfe heraus. Ich mußte die ganze Nacht an den lieben Gott denken. Von da ab habe ich jeden Morgen gebetet: „Lieber Gott, beschütze mich, daß ich noch lange lebe!"

Durch Eindrücke von besonderer Wucht und Eindringlichkeit bleibt eine gesteigerte Empfänglichkeit für Erlebnisse auf diesem Wertgebiete zurück. „Da habe ich gewußt, wer meinem kranken Vater geholfen hat." — „Von da an hatte ich den Glauben an den lieben Gott." — „Ich will immer an Gott denken," sind Äußerungen junger Menschen, aus denen hervorgeht, daß das Religiöse tiefe Wurzeln geschlagen hat. Es ist zu einer Macht geworden, die ihren Einfluß auf die künftige Lebensgestaltung des Individuums auszuüben vermag. Es hat sich dem jungen Menschen ein Wertgebiet erschlossen, das viele nicht mehr missen möchten.

Wie aus einigen Kinderarbeiten ersichtlich geworden ist, haben Knaben die Erfahrung machen müssen, daß Gebete nicht erhört wurden. „Mein Beten hat nichts geholfen." — „Mein Bruder ist doch noch gestorben." — „Gott hat meinen kranken Vater doch nicht wieder gesund gemacht." So schmerzlich solche Erfahrungen für den jungen Menschen auch sind, sie haben es aber nicht vermocht, ihn am Walten der Gotteskräfte irre zu machen. Aus den eben mitgeteilten Schüleraussagen spricht kein Ableugnen, kein Zweifeln an ihrem Vor-

handensein, sondern eher ein Wittern von Schicksalhaftigkeit. Der Seelenhaltung und der Weltauffassung präpuberaler Knaben würde es widersprechen, trübsinnig und schwermütig die Tage zu verbringen.

In diesem Aufsatze kommt eine Altersstufe zu Worte, die für religiöse Erlebnisse besonders empfänglich ist.[1] Das wird darin begründet liegen, daß in diesem Lebensabschnitte zum ersten Male seelische Not erlebt wird. Der junge Mensch fühlt sich nach einer Zeit der Kräftesteigerung plötzlich schwach und müde. Ein Zustand, gegen den sich mit eigenen Kräften nicht ankämpfen läßt. Da wird Ohnmacht erlebt, die zu seelischer Not wird. Aus dieser Gefühlslage kommt das Kind zu der Frage nach den Ursächlichkeiten, nach den letzten Zusammenhängen. Da sein Denken noch stark personal bezogen ist, führen ihn diese Probleme notwendig hin zu Gott.[2]

Es lag im Thema der Niederschrift begründet, daß durch die Schüleraussagen nur ein schmaler Ausschnitt religiösen Lebens Darstellung finden konnte. An Hand der Kinderarbeiten konnte mancherlei über die Anlässe und den Verlauf des religiösen Aktes mitgeteilt werden. Vieles aus diesem Wertgebiete wurde nur flüchtig angedeutet, manches gar nicht erwähnt. Da mußte nun darauf gesonnen werden, noch eine andere Erhebungsmethode zu entwickeln, um das Aussagematerial nach verschiedenen Seiten hin zu ergänzen. Am geeignetsten erschien mir dann die, gewisse Fragestellungen aus diesem Problemkreis herauszugreifen und sie in einer Schulklasse, die die Niederschrift „Als ich mal an Gott dachte" nicht mit angefertigt hatte, zur Diskussion zu stellen. Den Ausführungen Richard Kabischs in seinem Buche „Wie lehren wir Religion?" verdanke ich wertvolle Hinweise für die Auswahl dieser Fragen. Die Zahl der Fragestellungen wurde auf 20 beschränkt. Sie waren folgendermaßen formuliert worden:

1. Bei welchen Gelegenheiten hast du an den lieben Gott gedacht?
2. Hast du schon draußen in der Natur an den lieben Gott gedacht?
3. Hast du schon in deinem Innern die Stimme des Gewissens sprechen hören?
4. Was ist nach deiner Meinung eine große Sünde?
5. Was ist nach deiner Meinung eine kleine Sünde?
6. Wie sieht der liebe Gott nach deiner Meinung aus?
7. Wie hast du dir ihn früher vorgestellt?
8. Was hat der liebe Gott alles zu tun?
9. Welche Eigenschaften hat der liebe Gott?
10. Wie sieht es nach deiner Meinung im Himmel aus?
11. Wie wird es wohl in der Hölle aussehen?
12. Wie erklärst du dir die Erschaffung der Welt?
13. Wie erklärst du dir den Durchzug des Volkes Israel durch das Rote Meer?
14. Wie erklärst du dir, daß Jesus Wunder tun konnte?
15. Was hat dir im Gottesdienste in der Kirche gefallen?
16. Was gefällt dir im Kindergottesdienste?
17. Welche Stoffe gefallen dir in den Religionsstunden am besten?
18. Wann betest du zum lieben Gott?
19. Welche Gebete sprichst du her?
20. Sind deine Gebete immer erhört worden?

[1] Vgl. dazu die statistischen Erhebungen Busemanns in seinem Buche „Die Jugend im eigenen Urteil". (Beltz, Langensalza.) — [2] Vgl. dazu Ch. Bühler, Kindheit und Jugend, S. 262. (Hirzel, Leipzig.)

Diese Fragen habe ich Volksschülern des sechsten Schuljahres vorgelegt, die an der schriftlichen Erhebung nicht beteiligt waren. Die Fragestellungen wurden zunächst — um die suggestiven Einflüsse auszuschalten — von den 11—12jährigen Knaben schriftlich beantwortet. In fünf aufeinanderfolgenden Religionsgeschichtsstunden wurden je vier der im Fragebogen genannten Fragen den Kindern zur schriftlichen Beantwortung an die Wandtafel geschrieben. Die Äußerungen durch das geschriebene Wort ergaben schon wertvolle Aufschlüsse. Da aber manche sonst geistig regsame Kinder dieses Ausdrucksmittel nicht gut beherrschen, erschien es mir ratsam, einige Wochen später die Fragen zum Gegenstande mündlicher Unterhaltungen zu machen. Dabei bot sich weniger schreibgewandten Kindern Gelegenheit, ansprechende Beiträge zu liefern. Es kann sich in diesem Artikel nur darum handeln, bedeutungsvolle Einzelheiten aus den schriftlichen und mündlichen Aussagen kurz herauszustellen.

1. Bei welchen Gelegenheiten hast du an den lieben Gott gedacht?

Das Aussagematerial auf diese Frage konnte wenig Neues bringen, da schon durch die Niederschrift festgestellt worden war, bei welchen Anlässen Kinder dieser Altersstufe an Gott denken. Auch die Schüler dieser Klasse wurden durch Krankheit, Furchtaffekte und Erlebnisse im Gewissen auf das Vorhandensein unsichtbarer und unfaßbarer Kräfte hingewiesen. Ein Junge wußte ausführlich davon zu erzählen, daß er vor einer Nasen- und Halsoperation fleißig an Gott gedacht habe: Im vorigen Winter bekam ich keine Luft mehr. Da wurde ein Doktor geholt, der untersuchte mich gleich. Er machte ein ernstes Gesicht und sagte zu meinem Vater, ich müßte möglichst bald nach Halle in die Klinik gebracht werden, sonst würde ich ersticken. Ich bekam große Angst. Die ganze Nacht habe ich nicht schlafen können. Ich habe meine Hände gefaltet und habe gebetet: Lieber Gott, gib doch bitte, daß ich nicht zu sterben brauche und daß die Operation nicht weh tut! — Wie aus anderen Aussagen hervorging, hatten die Knaben u. a. darum gebetet, Gott möge es nicht zulassen, daß die Eltern die Lügen entdecken, um dadurch vor Bestrafungen sicher zu sein. Einige Jungen erbaten auch Gottes Hilfe bei der Anfertigung der Aufsätze und der Rechenarbeiten. Sie wollten möglichst gute Zensuren erhalten und Ostern nicht sitzen bleiben. Einer, der es mit der Erfüllung seiner Pflichten nicht allzu genau nahm, bat auf dem Schulwege, Gott möge den Lehrer doch bestimmen, die Schularbeiten nicht nachzusehen.

2. Hast du schon draußen in der Natur an den lieben Gott gedacht?

Auch schon 11jährige Volksschüler wußten davon zu berichten, daß sie in der freien Natur die Gottheit erlebt hatten. Ein gewaltiges Erlebnis hatte einer, als er zum ersten Male das Meer sah. Er schrieb: „Als ich die Ostsee sah, habe ich sehr gestaunt. So weit ich sehen konnte war Wasser. Da habe ich daran gedacht, wie muß der liebe Gott bloß das viele Wasser hergestellt haben." — Ein anderer schrieb: „Wenn ich die großen Bäume im Walde und die bunten Blumen auf der Wiese sehe, dann muß ich an Gott denken, der sie alle erschaffen hat." — Andere erzählten, daß ihnen das Rauschen der Bäume und die Reize einer Kahnfahrt bei Mondenschein Veranlassung gegeben haben, an Gott zu denken. Aus den Aussagen ging noch hervor, daß manche Knaben auch am Kleinen, Unscheinbaren nicht achtlos vorbeilaufen. Das geheimnisvolle Wachsen und Knospen im Frühling war für sie ein Erlebnis religiöser Art. „Wenn ich im Frühjahr an unserem Kastanienbaum sehe, wie die Knospen immer dicker werden und wie sie dann aufplatzen und die feinen hellgrünen Blätter herauskommen, dann muß ich an Gott denken, der das alles geschehen läßt." — Solches Erstaunen führt dann zu einer Achtung vor den Geschöpfen, den Pflanzen und den Tieren. In einigen Arbeiten hieß es: „Ich habe mich sehr geärgert, daß zwei kleine Kinder die Weidenkätzchen abrissen und dann auch noch fortwarfen." — „Es hat mir nicht gefallen, daß ein großer Junge über ein

Saatfeld lief." — „In den Sommerferien war ich mal im Buchholze. Ich kroch durch kleine Büsche hindurch. Plötzlich sah ich ein Vogelnest. Ich wollte schnell hingehen. Da hörte ich die Vogelmutter ängstlich piepen, und ich merkte richtig, daß ihr kleines Herz sehr klopfte. Ich bin zurückgegangen und habe gebetet: Lieber Gott, sorge doch bitte dafür, daß kein anderer Mensch das Nest findet, damit die kleinen Vögel nicht verhungern müssen!" — Von einem ähnlichen Erlebnis wußte ein anderer Junge zu berichten: „Mit meinem Vater war ich einmal hinausgegangen in den Wald. Da hörte ich etwas leise rascheln. Ich ging hin und sah ein Vöglein herumhüpfen. Ich haschte es, nahm es vorsichtig in meine Hand und brachte es zu meinem Vater. Er sagte mir, daß der Vogel einen Schuß in das linke Bein gekriegt hatte. Ich gab dem Vöglein gleich ein Stückchen Butterbrot, aber es fraß nichts. Dann setzte ich es auf einen Baum. Da sah es mich so traurig an, als wollte es sagen, du warst gut zu mir. Da dachte ich an den lieben Gott und sagte so für mich hin: Hoffentlich läßt der liebe Gott das arme Vöglein nicht verhungern. Wir gingen langsam ein Stückchen weiter. Auf einmal hörte ich was piepsen. Ich sah hin. Da kam die Mutter des Vögleins, die brachte ihm was zu fressen. Da war ich aber froh."

3. Hast du schon in deinem Innern die Stimme des Gewissens sprechen hören?

Wie ich mal in einer Erzählstunde feststellen konnte, hatten alle Knaben schon die Stimme ihres Gewissens vernommen. Manche erwähnten ausdrücklich, daß diese Stimme nicht schweigen wollte. Sie wären dadurch vor schlechten Streichen, vor Verführung, vor Diebstahl und dergl. bewahrt worden. Manchmal hätte ihnen die Stimme gesagt, belüge die Eltern nicht, sondern gestehe gleich die Dummheit oder die Schlechtigkeit ein, sonst gibt es noch mehr Haue. Ein geistig beweglicher Junge wußte ausführlich davon zu berichten, welche seelischen Qualen ihm durch das Gewissen bereitet wurden: „Als ich einmal einem Jungen den Balg ordentlich vollgehauen hatte, kam ihm das Blut aus der Nase heraus. Er lief heim und holte seine Mutter. Als sie ankam, war ich aber schon längst fort. Nachdem ungefähr ein Jahr vergangen war, wurde dieser Junge plötzlich krank. Nach ein paar Monaten starb er. Als ich das erfuhr und den Leichenwagen sah, dachte ich, er wäre von meinen Schlägen gestorben. Tag und Nacht plagt mich das Gewissen und sagt laut zu mir: Mörder! Mörder!"

4. Was ist nach deiner Meinung eine große Sünde?

Das Gewissen, das Mahnen und Warnen — das eigenem Willensleben entzogen bleibt — hatte den Kindern zum Bewußtsein gebracht, was Unrecht, was Sünde ist. Wiederholt hatte ich feststellen können, daß meine Schüler zwischen großen und kleinen Sünden unterscheiden. Durch die Fragen 4 und 5 wollte ich heraushorchen, welche Vergehen als große, welche als kleine Sünde bezeichnet werden. Die Durchsicht des Aussagematerials ergab, daß es individuell verschieden war, was als große, was als kleine Sünde angesprochen wird. Von der Mehrzahl der Knaben wurde folgendes als große Sünde bezeichnet: Mord, Steine auf Eisenbahnschienen legen, Brandstiftung, Diebstahl, Betrug, Verspottung Gottes, schlechte Behandlung alter Leute, unschuldige Tiere tottreten, Tiere quälen, Rehe oder Hasen gefangenhalten und Vogelnester ausnehmen. — Nach der Meinung meiner Schüler bleiben diese Übeltaten nicht ungesühnt. Einer erzählte z. B.: „Ich werde richtig böse, wenn ich sehe, daß die Fuhrleute mit der Peitsche auf die armen Pferde einschlagen, damit sie den schweren Wagen rasch den Berg hinaufziehen sollen. Ich denke dann: Warte nur, der liebe Gott wird dich später auch mal mit einer Peitsche schlagen lassen."

5. Was ist nach deiner Meinung eine kleine Sünde?

Von den 11—12jährigen Knaben wurden als kleine Sünden folgende bezeichnet: Einem anderen Kinde ein Bonbon wegnehmen, falsches Geld in Automaten hineinwerfen,

sich mit Kindern herumzanken, sie ausschimpfen, sie mit Schmutz bewerfen, für fünf oder zehn Pfennige weniger einkaufen, etwas naschen, der Mutter nicht folgen, von Fahrrädern die Luft ablassen, Maikäfer in Zigarrenkisten einsperren und Schnecken in das Gras werfen. — Wer Kinder kennt, weiß, daß viele ihren Stolz daran setzen, solche kleinen Schandtaten durchzuführen. Es ist etwas Aufbäumendes, etwas Revolutionäres in ihnen. Sie wollen, ohne daß es ihnen in dieser Deutlichkeit bewußt wird, den Erwachsenen — der mit einer Unmenge von Geboten in ihr Leben einengend hineintritt — hintergehen, sie wollen ihm dadurch ihre Überlegenheit bezeigen. Es wird allerdings nicht häufig bedacht, daß sie durch solches Verhalten leicht mit den Moralgesetzen in Konflikt geraten können. Über Ermahnungen und Vorhaltungen der Erwachsenen setzen sich Knaben dieser Altersstufe meist hinweg. Aber es fehlte doch nicht an einzelnen Stimmen, die darauf schließen lassen, daß Kinder seelisch schwer leiden, wenn sie Unrechtes mitbegingen. Ein elfjähriger Junge schrieb z. B.: „Ich habe in meinem Leben schon viel Schlechtes getan. Deshalb habe ich oft zum lieben Gott gebetet, gib doch, daß ich nichts Böses mehr tue, daß ich fromm werde. Er hat es aber noch nicht getan. Gott kann mir nicht verzeihen, was ich alles getan habe. Er läßt es sich nicht gefallen, weil er der Herrscher der Welt ist." — Aus diesen Worten geht doch deutlich hervor, daß diesen Knaben das Gefühl der Sündhaftigkeit quält.

6. Wie sieht der liebe Gott nach deiner Meinung aus?

Es war schon erwähnt worden, daß die Gottesvorstellungen des Schulkindes noch sehr stark personal bezogen sind. Schon das Kleinkind, dem der Begriff „Gott" überliefert wird, macht sich von ihm ein Bild zurecht. In meiner Arbeit „Beiträge zur religiösen Werterlebnisfähigkeit des Grundschulkindes" (Zeitschr. für Pädag. Psychologie 1929, Heft 5) habe ich ausführlich dargestellt, welche Vorstellungen sich Grundschüler von Gott machen und wie sich in ihnen die Gottesvorstellungen entwickelt hatten. Viele der elf- bis zwölfjährigen Jungen hatten diese primitiven Vorstellungen noch beibehalten. „Ich denke mir, Gott ist ein sehr alter Mann. Er hat einen langen grauen Mantel an. Sein weißer Bart ist so lang, daß er beim Laufen oft darauftritt." — „Ich denke mir, Gott sieht bald so aus wie der Kaiser Barbarossa, der nach der Sage im Kyffhäuser wohnt. Sein Bart ist sehr lang. Er hat einen weißen Kittel um, der vorn ein goldenes Kreuz trägt. Gott will immer daran denken, daß die Juden seinen Sohn Jesus an ein Kreuz geschlagen haben." — Wieder andere stellen sich Gott in der Tracht eines Ritters vor. „Gott wird wohl wie ein starker Held aussehen. Auf seinem Kopfe hat er einen mächtigen Helm. In seiner Linken hält er einen starken Schild, auf dem viele Diamanten glänzen. In seiner Rechten hat er ein langes, breites Schwert. Manchmal reitet er auf einem weißen Pferde durch die Wolken. Neben ihm reiten dann zwei Engelwächter." — Es entspricht der Meinung vieler Kinder, daß Gott von Engeln umgeben ist. Einige behaupten, neben ihm säße sein Sohn Jesus Christus. Mit dem bespräche er alles, was auf der Erde vorginge. Er ginge öfters mit ihm auf den Wolken spazieren. — Andersgeartete Gottesvorstellungen äußerte ein Knabe, indem er sagte: „Oben im Himmel wird wohl ein großes Meer sein. Mitten im Meere liegt eine Insel. Auf dieser Insel wohnt Gott. Er ist aber größer und gewaltiger als wir Menschen. Um seinen Körper ist ein heller Lichtschein." — Etliche Schüler lehnten — wahrscheinlich infolge der Belehrungen durch die Erzieher — diese bildhaften Vorstellungen ab. „Ich stelle mir den lieben Gott anders vor, denn er ist kein Mensch wie wir, er ist ein Geist. Und Geister sind unsichtbar." Ein Junge fügte hinzu: „Gott ist so groß wie die ganze Welt. Er ist im Herzen jedes Menschen." — Knaben mit regen Phantasieleistungen fühlen sich von diesem geisthaften Wesen ständig umgeben. Ein Zwölfjähriger hatte z. B. geschrieben: „Als ich in meiner kleinen Stube saß, kam mir der Gedanke, daß der liebe Gott ein Geist ist. Als ich mich auf das Bett gesetzt hatte, sah ich

eine weiße Gestalt an mir vorüberfliegen. Ich bekam Angst und kroch unter die Decke. Ich weiß nicht, ob es ein Engel oder ob es der liebe Gott selber war."

7. Wie hast du dir ihn früher vorgestellt?

Um festzustellen, ob und inwieweit sich die Vorstellungen von der Gottheit im Verlaufe der Jahre geändert hatten, war die Frage 7 in den Bogen aufgenommen worden. Aus der Mehrzahl der Kinderaussagen war herauszulesen, daß die Gottesvorstellungen des jüngeren Kindes sehr stark anthropomorph gehalten sind. Schon im Alter von fünf bis sechs Jahren stellten sich die Knaben den lieben Gott als einen alten Mann mit langem Barte und weitem Mantel vor. Von einzelnen Kindern wurde er mit dem Weihnachtsmanne identifiziert. „Früher dachte ich, der liebe Gott wäre ein alter Mann mit einem schweren Rucksacke auf der Schulter und einem dicken Stocke in der Hand. Lange glaubte ich auch, der Weihnachtsmann in meinem Bilderbuche, das wäre der liebe Gott." — Aus anderen Niederschriften war zu ersehen, daß sogar die Sonne und der Mond und Steinfiguren auf Denkmälern als Götter verehrt wurden. Aus der Tatsache, daß Gott Menschen helfen kann, schlossen viele Knaben, der liebe Gott müsse sich bewegen können und wie ein Mensch aussehen. Alte Männer mit großen Bärten und auch Pfarrer wurden als Gottheit verehrt. „Lange dachte ich, unser Pastor wäre der liebe Gott, weil er schon so alt ist, einen schwarzen Anzug anhat und immer so ernst aussieht." In welcher Weise sich im Einzelkinde die Gottesvorstellungen gewandelt hatten, geht aus nachfolgender Arbeit deutlich hervor: „Als ich noch klein war, habe ich gedacht, der liebe Gott wäre ein alter Mann mit einem Gesichte, wie es die Zwerge haben. Ich glaubte auch, der liebe Gott käme jeden Tag aus dem Himmel auf die Erde, um die Menschen zu besuchen. Er wollte nachsehen, ob sie genug zu essen und zu trinken haben und ob es ihnen gut geht. Jetzt stelle ich mir den lieben Gott aber anders vor. In der Schule habe ich gehört, daß der liebe Gott nur ein Geist ist, den man nicht sehen kann." — Leicht fällt es dem Schulkinde allerdings nicht, sich zu dieser Auffassung durchzuringen, weil de Verehrung des Unsichtbaren, Gestaltlosen jungen Menschen seelisch noch nicht möglich ist. Wie stark die Sehnsucht nach einem sichtbaren Gotte ist, geht aus den Gebetsworten eines Zwölfjährigen hervor: „Lieber Gott, warum bleibst du nur immer oben im Himmel. Komm doch mal herunter auf die Erde, damit ich dich sehen kann!" Solche Kinderworte erinnern an den Wunsch längst vergangener Geschlechter, an jene ferne Zeit, in der das Märchen „Der Reiche und der Arme" entstand.

8. Was hat der liebe Gott alles zu tun?

Die Knaben, die sich Gott noch als ein Wesen in Menschgestalt vorstellten, waren gern bereit, von dem zu erzählen, was er nach ihrer Meinung alles zu tun habe. Da wurde folgendes genannt: Er läßt die Sonne scheinen, damit auf der Erde die Pflanzen, die Tiere und die Menschen nicht erfrieren, er läßt es regnen, damit seine Geschöpfe nicht zu verdursten brauchen, im Winter läßt er es schneien, damit das Getreide nicht erfriert, im Frühling läßt er Gräser, Blumen und Bäume wachsen und bringt sie zum Blühen und Früchtetragen, im Sommer schickt er Sonnenschein und Wind, damit das Getreide Körner bekommt und das Obst reif wird. — Interessant war, in welch einfacher Weise sich Knaben dieser Altersstufe Naturerscheinungen wie Regen, Schnee und Wind erklären. Einer hatte z. B. geschrieben: „Ich denke mir, oben im Himmel sind drei große Kammern. In der einen ist Regen, in der zweiten Schnee und in der dritten Wind. Auf einem großen Kalender guckt Gott nach, was auf der Erde fehlt. Wenn es lange nicht geregnet hat, dann geht er in die Kammer, in welcher der Regen ist und schließt die Tür auf. Schnell kommen dunkle Wolken, und es fängt an zu regnen. Im Herbst macht er oft die Tür der Kammer auf, in welcher der Wind drin ist. Daher kommt es, daß es auf der Erde im Oktober und November so windig ist. Wenn der liebe Gott merkt, daß der Dezember gekommen ist, dann schließt er die Tür der dritten Kammer auf, in

welcher der Schnee ist. Dann beginnt es gleich zu schneien." — Viele Kinder neigen dazu, sich diese Unfaßbarkeiten — da ihnen das erforderliche Wissen noch fehlt — durch eigene Theorienbildungen zu erklären.[1]

Nach der Meinung meiner Schüler ist Gott ständig von vielen Engeln umgeben, die ihm alle fleißig zu dienen haben. Schon am frühen Morgen weckt er sie und weist jedem die Arbeit zu. Zu Mittag versammelt er sie alle um sich und liest ihnen aus einem alten Buche Geschichten vor. — Manche Kinder dachten, Gott habe sehr viel Schreibarbeiten zu erledigen. Er führe dicke Bücher, in die jeder Mensch bei seiner Geburt eingetragen worden ist. Die schlechten Menschen bekommen hinter ihren Namen für jede Sünde einen Strich. Menschen, die verstorben sind, werden durchgestrichen. Gott hat dann zu bestimmen, ob der Verstorbene in den Himmel oder in die Hölle kommt. Viel Sorgen macht sich die Gottheit nach dem Glauben meiner Schüler um das Schicksal der Lebenden. Er sieht zu, ob Menschen in Not sind. Den Armen hilft er, daß sie nicht verhungern, er sorgt sich um die Kranken und Verunglückten, damit sie wieder gesund werden. Die kleinen Kinder beschützt er, daß sie keine Dummheiten machen, den bösen schickt er aber zur Strafe schlechte Träume.

9. Welche Eigenschaften hat der liebe Gott?

Diesen Gott, der eine Fülle von Aufgaben und von Pflichten erfüllt, denken sich meine Schüler mit einer Reihe von Eigenschaften ausgestattet. „Gott ist allmächtig. Er kann mehr als Menschen können. Er allein hat meine Mutter vom Tode errettet." — „Gott kann alles sehen. Er sieht auch die Bergleute tief im Innern der Erde." Diese Fähigkeit, alles zu überschauen, erklärten sich etliche Jungen folgendermaßen: In dem Saale, in dem Gott wohnt, sind viele Spiegel. Gott sitzt auf seinem Throne und guckt in die Spiegel hinein. Da sieht er genau, was alles auf der Erde geschieht. Damit er auch recht viel hört, hat er sich Radiohörer umgehängt. — Als weiteres Attribut Gottes nannten die Jungen die Ewigkeit. „Gott lebt schon von allem Anfang an. Er ist älter als die Erde. Er kann auch nicht sterben. Wenn er aber doch mal sterben sollte, dann bricht alles zusammen und nichts kann mehr bestehen." — Dieser allmächtige, allgegenwärtige und ewige Gott ist nach den Kinderaussagen hilfsbereit, gerecht und zornig. Den Kindern, die an ihn glauben und zu ihm beten, hilft er gern, die Bitten der Menschen, die in Not geraten sind, erfüllt er. Die Guten belohnt er, und die Schlechten bestraft er. Sehr zornig wird er aber, wenn einzelne Menschen nicht mehr an ihn glauben. Die bestraft er sehr hart, die werden niemals in den Himmel aufgenommen, die müssen in der Hölle verschmachten. (Fortsetzung folgt.)

* *

Kleine Beiträge und Mitteilungen.

Spiegelschrift bei Schulneulingen.

Nachtrag zu dem gleichnamigen Aufsatz im Jahrg. 1931, S. 547.

Das mir für die unter obigem Titel in der „Zeitschrift für pädagogische Psychologie", Heft 12, 1931, veröffentlichte Studie zur Verfügung gestandene Material aus 2 Anfangsklassen wurde um gleichartige Blätter aus weiteren 7 Anfangsklassen (wiederum durch freundliche Vermittlung des Herrn Regierungsrates Konrad Falk-Wien) vermehrt. Zur summarischen Auswertung liegen nunmehr

[1] In diesem Zusammenhange möchte ich auf meine Arbeit „Das Kind und das Unfaßbare" hinweisen. (Zeitschr. für Päd. Psychologie, Jahrg. 1930, Heft 9.)

die Doppelblätter aus 7 Anfangsklassen vor, von denen das in der genannten Veröffentlichung verwertete Material aus dem Schuljahr 1930/31 (62 Schüler), das bisher nicht verwertete Material aus dem Schuljahr 1931/32 (157 Schüler) stammt. Die Entstehungsbedingungen sind in allen Fällen gleich. Summe der beteiligten Schüler nach Ausschaltung der Repetenten: 219.

Die Auswertung des neuen Materials bestätigte vollauf die auf S. 557 der genannten Veröffentlichung dargelegte Zusammenfassung der Befundergebnisse, insbesondere des Punktes 8, der mir als der wichtigste erscheint.

Obwohl — wie weiter unten gezeigt werden wird — die Leistungen der einzelnen Klassen sehr verschieden sind, ist dennoch das allgemeine Bild der neu hinzugekommenen 5 Klassen dem der bereits beschriebenen 2 Klassen sehr ähnlich.

Einige wenige Befunde über einzelne Blätter seien zunächst angeführt. Ein Schüler schrieb bei dem 1. Versuch in furchenförmiger Schreibweise (Bustrophedon) ⇄, ein anderer (gleichfalls im 1. Versuch) schrieb in senkrechter Zeilenrichtung mit abwechselnder Leserichtung ↓↑↓. Ein Schüler, der im 1. Versuch nur 4 Buchstaben und keine Ziffern geschrieben hatte, schrieb waagerechte Zeilen mit der Leserichtung ⇇, was sich aus der Reihenfolge der dargestellten Zahlen ergibt.

In 2 Klassen wurde von mehreren Schülern beim 2. Versuch die Zahl 100 geschrieben, davon von einem Schüler zweimal richtig und einmal mit vertauschten Ziffern: 001. Es kamen diesmal auch dreistellige Zahlen und vereinzelt folgende Zahlen vor: 400, 800, 1000, 4000.

In 2 Klassen wurden sonderbarerweise nur sehr wenig Buchstaben unter die Darstellung von Ziffern eingestreut, in den 3 anderen Klassen hingegen ist die Zahl der Buchstaben und der nicht erkennbaren Zeichen sehr groß.

Ein Repetent hat im 2. Versuch bei 6 von 108 zweistelligen Zahlen die Ziffern vertauscht, ein anderer ebenfalls im 2. Versuch bei einer von 33 dargestellten Zahlen. Sonst kam keine spiegelbildliche Darstellung bei Repetenten vor.

Die einzelnen Klassen leisteten nicht nur hinsichtlich der Menge der dargestellten Schriftzeichen Verschiedenes, sondern es trat auch eine Verschiedenheit in der Neigung zur spiegelbildlichen Darstellung überhaupt und bezüglich des Grades der Eindämmung dieser Neigung im Verhältnis des 2. zum 1. Versuch auf. Letzteres ergibt sich aus der folgenden Übersicht, bei der die Ziffern 8 und 0 unberücksichtigt blieben.

Die nebenstehend angegebenen Zahlen sind Prozentzahlen: Die Klasse L z. B. schrieb beim ersten Versuch insgesamt 9,4 % aller erkennbar dargestellten Ziffern in Spiegelschrift. Die Übersicht beleuchtet treffend die verschiedene Entwicklungshöhe und die Schulungsfähigkeit der einzelnen Klassen. Diese Umstände lassen sich auch für die einzelnen Schüler verfolgen.

Klasse	Prozente der in Spiegelschrift geschriebenen Ziffern		Eindämmung um ...%
	1. Versuch	2. Versuch	
F	25,8	8,4	66
K	13,6	4,7	64
L	9,4	3,1	65
M	20,9	5,0	76
N	23,8	2,1	90
O	26,7	7,0	73
P	15,7	4,5	68
Durchschnitt	19,7	4,9	71

Die summarische Auswertung aller 7 Klassen nach Ausschluß der Repetenten ergibt folgendes Bild:

Ziffer	Versuch	insgesamt	davon in Spiegelschrift	insgesamt in beiden Versuchen	davon in Spiegelschrift
1	I.	1 842	459	4954	589
	II.	3 112	130		
2	I.	668	69	2686	114
	II.	2 018	45		
3	I.	541	51	2175	92
	II.	1 634	41		
4	I.	465	96	1713	169
	II.	1 248	73		
5	I.	385	34	1432	76
	II.	1 047	42		
6	I.	321	50	1236	156
	II.	915	106		
7	I.	284	71	1141	97
	II.	857	26		
8	I.	317	—	1171	—
	II.	854	—		
9	I.	281	92	989	189
	II.	708	97		
0	I.	495	—	1469	—
	II.	974	—		
I. Versuch insgesamt		5 499	922	davon in %	16,9
II. Versuch insgesamt		13 367	560	davon in %	4,2
Summe der Ziffern insgesamt		18 866	1482	davon in %	7,8

Während also beim 1. Versuch 16,9% der erkennbaren Ziffern spiegelbildlich dargestellt wurden, waren es beim 2. Versuch nur 4,2%, also genau ein Viertel. Zieht man in Betracht, daß die Ziffern 8 und 0 spiegelbildlich (seitenverkehrt) nicht wiedergegeben werden können, so erhöht sich die Anzahl der im 1. Versuch spiegelbildlich dargestellten Ziffern auf 19,7%, im 2. Versuch auf 4,9% (wiederum ein Viertel). Es bleibt also auch nach Auswertung von 7 Anfangsklassen die bedeutsame Erscheinung erhalten, daß durch die in der Zeit vom 1. zum 2. Versuch erfolgte unterrichtliche Unterweisung der Schüler aus Zeichnen, Lesen und Schreiben (wobei aber keinerlei Ziffern geschrieben wurden) die ursprünglich festgestellte Neigung zur seitenverkehrten Wiedergabe der Ziffern infolge Mitübung im Durchschnitt auf ein Viertel ihrer Größe eingedämmt wurde.

Die Neigung zu Vertauschungen der Ziffern bei der Darstellung zweistelliger Zahlen (es wurden beim 1. Versuch insgesamt 1306, beim 2. Versuch 4854 geschrieben) betrug bei dem 1. Versuch 13,2% und sank im 2. Versuch nur auf 9,8%.

Aus der auf S. 554 meiner Veröffentlichung wiedergegebenen Übersicht ergibt sich, in welchem Grade jede einzelne Ziffer auf die Neigung zur spiegelbildlichen Darstellung bei den Kindern der zwei untersuchten Klassen im Durchschnitt einwirkte (Schlußfolgerung daraus: Punkt 10 meiner Zusammenfassung auf S. 557). War diese Neigung bei den zwei untersuchten Klassen schon eine verschiedene, so tritt diese Erscheinung bei der summarischen Auswertung aller 7 Klassen noch weiter hervor. Der durchschnittliche Grad, mit dem die einzelnen Ziffern auf die spiegelbildliche Wiedergabe in den 7 Anfangsklassen einwirkten, ergibt sich aus der Zusammenstellung der entsprechenden Prozentzahlen S. 349.

Es bedeutet z. B. in dieser Übersicht die Zahl 5,4 in der zweiten waagerechten Reihe: von allen im 2. Versuch als 4 erkennbar dargestellten Ziffern wurden insgesamt 5,4% seitenverkehrt wiedergegeben.

In der nachstehenden Übersicht kommt nicht nur die erfolgte allgemeine Eindämmung der in Rede stehenden Neigung bei dem 2. gegenüber dem 1. Versuch

	Ziffern								% im Durchschnitt
	1	2	3	4	5	6	7	9	
1. Versuch	25,9	11,1	9,9	21,4	8,9	16,2	25,8	33,6	19,7
2. Versuch	4,2	2,1	2,3	5,4	4,0	11,3	3,0	13,4	4,9
Durchschnitt aus den beiden Versuchen	12,0	4,2	4,2	9,9	5,3	12,6	8,5	19,1	12,3

deutlich zum Ausdruck, sondern auch die allgemein stärkere Einwirkung der Ziffern 9, 6 und 1 und die allgemein schwächere Einwirkung der Ziffern 2, 3 und 5 auf diese Neigung. Ganz auffallend erscheint mir die Eindämmung der Einwirkung bei der Ziffer 7 von 25,8 % im 1. auf 3 % im 2. Versuch. Ansonsten verlaufen die darstellbaren Kurven aus den Zahlenwerten der drei waagerechten Reihen in vorstehender Tabelle durchaus gleichlaufend, so daß (abgesehen von der Ziffer 7) bei keiner Ziffer eine besonders starke oder besonders schwache Eindämmung zu verzeichnen ist. Die durch schulische Einwirkung hervorgerufene Eindämmung der Neigung zur spiegelbildlichen Darstellung kann also als eine allgemeine bezeichnet werden.

Wien. Alois Legrün.

★

Richtungen der Volksbildung:

Parteipolitische, verbreitende und gestaltende Bildung, Bildung zur Arbeit und Muße.

Die Arbeitsgemeinschaft für freie Volksbildung kam in ihrer Sitzung am 6. 5. 1932 zu folgenden Ergebnissen:

Je weiter die Kultur fortschreitet, desto vielgestaltiger wird sie. Diese Verschiedenheit tritt in einem Volksstaat am stärksten in Erscheinung. Der politische Wille wird dementsprechend nicht einheitlich sein. Der Ausdruck der einander entgegengesetzten Meinungen und Willensrichtungen sind die Parteien. Das allgemeine Wohl des ganzen Volkes ist aber der Partei übergeordnet. Das Wirtschaftliche und Parteipolitische erscheint einigen als das Wichtigste in der Bildung. Parteipolitisch bilden heißt, die Parteilehren kennen und sie befolgen lehren. Es kommt dabei mehr auf das Bekennen als auf das Erkennen an. Es ist also unfreie, gebundene Bildung, bei der das Ziel von vornherein feststeht. Es ist nicht Aufgabe der Partei, umfassende Bildung zu schaffen; es kann ihr aber nicht verwehrt werden, ihre Angehörigen in ihre Lehren einzuführen. — „Bildungsgüter verbreitende“ und „Menschen gestaltende Bildungsarbeit“ gegenüberstellen ist so falsch und irreführend wie die Gegenüberstellung „Lern“- und „Arbeitsschule“. Es gab niemals eine verbreitende Bildung, die nicht gestaltete und wird niemals eine gestaltende geben, die nicht geistigen Besitz weiter verbreitet. Es geht heute eine Welle nicht nur des Zweifels, sondern der völligen Ablehnung des Wissens als Volksbildungsmittel durch weite Kreise unserer Gebildeten, da kein Mensch, selbst nicht der Gelehrte, alles Wissen auch nur seines Berufskreises beherrschen kann. Der Bestand an Wissen wird aber immer von hohem Wert sein. Zweifellos bedeutet das Wissen

von den Dingen häufig einen Schutz für den Menschen, nicht zuletzt auch gegenüber recht bedenklichen Volksbelehrungen. Wenn man trotzdem auch in unseren Tagen noch die „alte Volksbildung" als ein Mittel von nur Wissensverbreitung hinstellte, so standen hinter all diesen Auslassungen parteipolitische und bekenntnismäßige Wünsche, die Menschen in ihrem Sinne zu formen. Es gibt keine Bildung ohne Wissen, aber es kann wissende Menschen geben, die nicht gebildet sind. Wissen ist nie von der Bildung zu trennen. — Die Maschine, einst erfunden, den Menschen zu entlasten, ist jetzt das Schicksal des Menschen geworden. Der Volksbildner muß sich heute ernster denn je die Wege der Erziehung zur Arbeit, noch ernster aber die Wege zu einer vernünftigen Ausnutzung der Freizeit, die ja dem arbeitenden Jugendlichen und Erwachsenen heute in viel größerem Maße zur Verfügung steht denn früher, überlegen. Alle Erziehungsarbeit unter den Berufsgedanken zu stellen, wäre falsch! Die Erziehung zur Muße muß die Betätigung des Geistes anregen und wach erhalten. Gesinnungspflege ist hierbei nicht nur bei den Arbeitern not, sondern auch bei dem, der die Arbeit gibt und dem Arbeiter auch das gibt, was ihm die Arbeit genommen hat. Als Bildner müssen wir fordern, daß die Maschine wieder Dienerin des Menschen wird und daß neben einer Bildungsarbeit, die den Menschen für seine Arbeit tüchtig macht, die Vorbereitung auf die bildende Auswertung der freien Zeit tritt. (Pr. L.-Ztg.)

★

Richtlinien

für die Reichsschulwoche für alkoholfreie Jugenderziehung vom 24.—29. Oktober 1932.

1. Die Reichsschulwoche für alkoholfreie Jugenderziehung fällt in die Zeit vom 24.—29. Oktober d. J. Sie wird veranstaltet nach Möglichkeit in allen Landesteilen, und zwar in Schulen jeder Art; sie soll die deutsche Jugend über die Alkoholfrage gründlich aufklären und so vorbeugende Arbeit leisten.

2. Die Durchführung der Veranstaltung liegt in den Händen der Reichsarbeitsgemeinschaft für alkoholfreie Jugenderziehung (Rafaju), Berlin W 9, Stresemannstraße 121. Von der Geschäftsstelle der Rafaju werden den Reichsfachverbänden der Lehrerschaft und ihren Unterorganisationen Anregungen zur Ausführung der Werbung zugehen.

3. In der methodisch-praktischen Durchführung der Schulwoche wird der einzelnen Lehrkraft selbstverständlich volle Freiheit gelassen. Es sei lediglich daran erinnert, daß sich in jedem Unterrichtsfach und in jeder Schulgattung die Alkoholfrage zwanglos behandeln läßt.

4. Die Lehrer- und Lehrerinnenfachverbände werden in Hinweisen, Notizen und Aufsätzen in der pädagogischen Presse die Notwendigkeit und Bedeutung der Veranstaltung darlegen und auf diese Weise für eine allseitige, möglichst tatkräftige Mitarbeit zu werben suchen. Auch der Reichsschulwoche gewidmete Sondernummern sind sehr zu begrüßen.

5. Die Geschäftsstelle der Reichsarbeitsgemeinschaft für alkoholfreie Jugenderziehung stellt zu gegebener Zeit Material für den Gebrauch der Lehrerschaft bereit, z. B. Stoffverteilungspläne, Verzeichnisse von Literatur, Anschauungstafeln, Lichtbilder und Filme, Flugblätter usw. Inwieweit diese Drucksachen unentgeltlich abgegeben werden können, wird von den vorhandenen Mitteln abhängen.

Nachrichten.

1. Das Christlich-soziale Frauenseminar des Deutsch-Evangelischen Frauenbundes in Hannover beabsichtigt, im Winterhalbjahr 1932/33 einen sozialpädagogischen Fortbildungslehrgang abzuhalten, der in erster Linie für Erzieherinnen und Lehrerinnen an Fürsorgeerziehungsanstalten bestimmt und für Wohlfahrtspflegerinnen, die in die Fürsorgeerziehungsanstalten eintreten wollen, bestimmt ist. Es können aber auch Frauen, die auf anderen Gebieten in der Jugendwohlfahrtspflege arbeiten, zugelassen werden. Teilnahme an einzelnen Fächern ist möglich. — Die Teilnehmergebühr beträgt bei Belegung aller Fächer RM. 125.—; bei Teilnahme an einzelnen Fächern findet die Berechnung nach der Stundenzahl statt. Einschreibgebühr RM. 10.—. Baldige Anmeldungen werden an die Seminarleitung Hannover, Wedekindstr. 26, erbeten.

2. VI. Tagung der Heilpädagogischen Gesellschaft für Nordwestdeutschland. Am 7. und 8. Oktober d. J. findet die 6. Tagung der Heilpädagogischen Gesellschaft für Nordwestdeutschland in Kiel statt. Das Thema der Tagung heißt: Beiträge zur psychologischen Fundierung der Heilpädagogik. Anmeldungen sind bis zum 30. August 1932 an Dr. Gustav Naß, Kiel, Moltkestraße 52, zu richten.

* *

Schrifttum.

Russell, Bertrand, The Conquest of Happiness. London 1930 bei George Allen & Unwin. 252 S. 7,6 sh.

Bertrand Russell hat in der Reihe seiner soziologisch-pädagogischen Schriften einen populär angelegten Band mit dem Titel: Conquest of Happiness (Eroberung des Glückes) veröffentlicht, der als ein überaus interessanter und neuartiger Versuch volkserzieherischer Schriftstellerei sehr beachtet zu werden verdient. Braucht man nicht gleich, wie es F. C. S. Schiller im „Mind" tut, dieser Glückslehre die Qualität von Bacons Essays zuzusprechen, so enthält diese mit tiefgründigem Humor und geistvoller Lebenskenntnis verfaßte „cure" einer modernen Lebensführung doch eine Fülle pädagogisch Orginelles und Interessantes.

Beachtsam ist zunächst jene psychologische Soziologie, auf die der ganze Band basiert ist und der man allenthalben anzumerken hat in der Auseinandersetzung mit diesen, daß Russell seiner Lehre einen Platz neben Behaviorismus, Psychoanalyse und Individualpsychologie einräumen will. Der erste Teil des Buches enthält die „Gründe" von Unglück oder — wie man besser übersetzt — von Unglücklichsein. Die Reihe der Kapitelüberschriften deutet schon klar an, daß es sich dabei um den geschlossenen Gedanken einer psychologischen Entwicklungslehre eines konkreten Lebensaktivismus handelt: Byronisches Unglücklichsein: Jugendliche, sentimentalistische Hemmungs- und Unerfülltseins-Erlebnisse sind nicht nur der Anfangszustand eines sich aktivierenden Menschenlebens, sondern haben auch ihre Bedeutung und Realität mehr oder minder bewußt bei jedem Menschen beim Aufstehen am Morgen. Es ist die anfängliche Lebenssituation schlechthin, mit den Hemmungen, die Unglücksquellen sind oder werden können. Tritt das Leben dann aber in seine aktive Bewegung ein, so ist die erste und nächste „Unglücksmuse" der Widerstand, den dieses zu erfahren hat, den Russell als Konkurrenz kennzeichnet. Findet die Aktivität aber nicht ihre positive Betätigung, so hat dies die Gefahr in sich, daß sie als unnütz empfunden wird, im Unglücke „Langeweile", oder aber sich unrecht auslebt im Rausch. Wird die aktive Lebenstätigkeit in ihrer Auswirkung überspannt oder verbraucht, so meldet sich die Ermüdung als ein neuer zum Unglücke werden könnender Widerstand. Neid entsteht, wenn die Aktivität bei ihrer Lebenstätigkeit nicht zu ihrer sozialen Erfüllung kommt. Damit rückt diese durchzuzeichnen versuchte Urlebensbewegung in die Zone der Verhaltungen zur Mitwelt ein. Kennzeichnet Neid das Unglückserleben des „Zukurzkommens" im konkurrierenden Sozialbegehren, so entsteht Sündenerlebnis, wenn man sich selbst als Unrechttuender am Mitmenschen gewahr wird. Fühlt man sich aber selbst als unrecht Behandelter vom oder im Gesellschaftsverbande, so prägt sich dieses als ein Unglückserlebnis aus, das Russell pointiert als Verfolgungswahnsinn bezeichnet, wenn man es von innen als individuelle Erlebnissphäre auffaßt; betrachtet man es aber von außen, im Blickfelde der Gemeinschaft, so äußert es sich als irgendeine „Furcht vor der öffentlichen Meinung". Mit dieser Reihe sind gewissermaßen alle jene Klippen markiert, die einem Leben im heutigen Zivilisationsdasein zu innerem Unheil werden können. Es handelt sich in dem Buche immer nur um den psychologischen Lebensaspekt einer Rangierung des individuellen Darinstehens in der Gemeinschaft. —

Der zweite Teil ist die Durchzeichnung der glückhaften Koordinaten eines Lebensaufbaues. Wieder setzt Russell beim unmittelbarsten individuellen Leben an und zeichnet eine Reihe von folgendem Verlaufe: Genuß, Neigung, Familie, Arbeit, Ideale (impersonal interests), Anstrengung und Resignation. Es scheint mir besonders charakteristisch für Russells Lebenslehre, daß er als Glücksquelle die Familie vor die Arbeit und nach dieser erst die Ideale setzt. Lebensresignation (Goethes „Entsagungsproblem" im Wilhelm Meister) ist die letzte „mystische" Verknüpfung dieser so modernen und aufs angloamerikanisch-aktivistische Leben zugeschnittenen Lebenslehre.

Die weitere Bedeutung des Buches liegt dann in seiner Abfassung. Der pädagogisch ungeschulte naive Leser, für den es bestimmt ist, braucht diese in ihm durchgeführte Soziologie gar nicht wahrzunehmen. Die einzelnen „Essays" sind in der Pädagogik ihrer literarischen Gestaltung so fesselnd und so psychotherapeutisch im Sinne dieser psychologischen Kur gestaltet, daß sie von diesem Standpunkte zu lesen schon ein Genuß ist. Jedes dieser Lebensprobleme wird so pädagogisch wirksam angefaßt, daß es die es angehenden Leser unmittelbar erfaßt. Hier zeigt sich Russell, der bekanntlich seit Jahren eine selbstgegründete und eigene Schule leitet, als ein nicht weniger ausgezeichneter Pädagoge, als er ein berühmter Mathematikphilosoph war, den man bekanntlich wegen seines Pazifismus vom Collegekatheder im Kriege verstieß. Ich kann nicht umhin, zwei Proben dieser Abfassungspädagogik hier wiederzugeben. Die Schlußsätze über den Jugendsentimentalismus lauten: „Zu allen den talentvollen jungen Leuten, die herumlaufen mit dem Gefühl, es gebe in der Welt nichts für sie zu tun, muß ich sagen: Gebt auf, Schriftstellerei zu versuchen, vielmehr versucht nicht zu schreiben. Geht hinaus in die Welt, werdet Piraten, ein König in Borneo, ein Arbeiter in Sowjet-Rußland. Sucht euch eine Existenz, bei der die Befriedigung der elementaren körperlichen Bedürfnisse fast alle eure Kraft in Anspruch nimmt . . . Ich glaube, daß nach einigen Jahren eines solchen Lebens solch ein Ex-Intellektueller finden wird, daß er trotz seiner Anstrengungen sich nicht mehr zurückhalten kann zu schreiben, und wenn dieser Zeitpunkt gekommen sein wird, wird ihm auch seine Schriftstellerei nicht mehr wertlos vorkommen." Humor in seiner tiefen pädagogischen Wirksamkeit, wie er tiefgründig in dieses Buch hineingearbeitet ist, indem u. a. die Unglücksmuse „Langeweile" an dem kleinbürgerlichen „glücklichen Familienzusammensein" und die Genußmoral an zwei „Wurschtmaschinen" illustriert wird, will ich zeigen aus jenem Kapitel, das Russell „Verfolgungswahnsinn" überschreibt. Was nur das Aussprechen des Namens dieser als so schrecklich empfundenen Geisteskrankheit bei jedem als Schreck hervorrufen muß, wird dazu verwendet, die vielen „kleinen" Untugenden ins rechte Licht zu setzen, die sich einer tieferen psychologischen Betrachtung dieser Psychopathie auch als ihre eigentliche Quelle und als ihr Keim im Bewußtsein erweisen. Wer einmal auch nur die Bezeichnung „Verfolgungswahnsinn" für solcherlei Unarten vernommen hat, hat einen Schreckschuß erhalten, der schon den Eindruck macht, daß er sich überlegen wird, in Zukunft nicht mehr so „verfolgungswahnsinnig" zu sein und sich und seinen Mitmenschen Seelenunglück zu bereiten: „Eines der vielartigen Opfer des Verfolgungswahnsinnes ist jener Typ von Philanthropen, die anderen Menschen immer gegen ihren Willen Gutes antun wollen und dann enttäuscht und erschreckt sind, wenn sie nicht Dank ernten. Wir sind in den Motiven unserer Handlungen selten so rein, wie wir uns einbilden."

Was Russell aber Sinn und Ziel mit seiner menschlichen Glückslehre ist, kann ich nicht besser charakterisieren, als wenn ich ihren ersten und ihren letzten Satz hierher setze. Der erste Satz des Buches lautet: „Tiere sind glücklich, solange sie gesund sind und zu fressen haben." Am Schlusse des Bandes aber ist zu lesen: „Der glückliche Mensch ist ein solcher, der nicht an diesen beiden Mängeln an Einheit leidet, weder in seiner inneren Persönlichkeit zwiespältig, noch in Feindschaft mit der äußeren Welt zu sein."

Alsfeld. Dr. Ernst Harms.

Dr. Alfred Brauchle, Psychoanalyse und Individualpsychologie. Reclams Universalbibliothek Nr. 7085. Leipzig 1930. 76 S. —,35 M.

Das schwierige Gebiet, dessen Studium so mancher scheut, ist hier knapp, klar und deutlich dargestellt. Das Verständnis der Zusammenhänge wird wesentlich erleichtert durch schematische Zeichnungen, die einen Überblick sowohl über die Psychoanalyse wie über die Individualpsychologie ermöglichen. Wir sehen da, welche Umwandlung, Zurückflutung und Verdrängung die Libido erfährt und wie sie schließlich den Weg zum nervösen Symptom findet. Auf der andern Seite lernen wir die Bedingungen eines verstärkten Minderwertigkeitsgefühles kennen und begreifen, welche Auswirkungen ein so verstärktes Minderwertigkeitsgefühl haben kann. Auch das Geltungsstreben, die übertriebenen Machtgelüste des Ichs werden als eine der Wurzeln zu nervös-seelischer Erkrankung aufgedeckt.

Waltershausen (Thür.). Dr. Kraushaar.

Der Philosoph Wilhelm Wundt.

Zum 100. Geburtstag am 16. August 1932.

Von Aloys Fischer.

Im Rahmen von Selbstdarstellungen der Psychologie der Gegenwart, die vom 2.—5. August 1932 in München stattgefunden haben, sprach Ludwig Klages in spöttelnder Schärfe von Wilhelm Wundt als einem „bis vor 20 Jahren berühmten Denker". Und Egon Friedell fällt in seiner jüngsten Schrift zur Kritik des Geistes der Gegenwart das Urteil, Wundts Bücher hinterließen „den Eindruck musterhafter Käfersammlungen".

Wenn Männer einer Generation, die noch durch Wundts Schule gegangen ist oder wenigstens unter dem Einfluß seiner Geistesarbeit ihre Form gesucht hat, so urteilen, kann und muß der Eindruck entstehen, als wäre W. Wundt ein wesentlich unproduktiver sammelnder Polyhistor, höchstens ein Organisator gewesen, zu Lebzeiten angestaunt nur von einer an der Oberfläche sich bewegenden Zeit des Spezialistentums, der durch die umfassende Repräsentierung aller Wissenschaften, die ihm niemand bestreitet, durch die Massenhaftigkeit des Materials imponiert hat, weil sie ein Bedürfnis nach zentraler Tiefe nicht gefühlt hat. Wenn die jüngeren Jahrgänge selbst der Studierenden Wundt kaum mehr kennen wollen, verstärkt sich der Eindruck, als sei er eine Modegröße gewesen, deren Tagesruhm schon unverständlich und unverdient war, deren Werk, unfruchtbar und eitel, mit ihr selbst in das Grab der Vergessenheit sank.

Wären die Urteile, die ausgesprochen oder unausgesprochen über Wundt hinweggehen, tiefer begründet, so wäre es „nicht zeitgemäß", der hundertsten Wiederkehr des Tages seiner Geburt zu gedenken, denn „aktuell" ist das Interesse an seiner Person und seinem Lebenswerk gewiß nicht. Allein wer unbefangen und vorurteilslos die Entwicklung seines Lebens und seiner Philosophie noch beobachten konnte und heute sich davor bewahrt hat, die Generationen vor dem Weltkrieg und ihre geistigen Exponenten unbesehen als Niedergangserscheinungen zu bewerten, wird in den harten Urteilen über W. Wundt weniger eine Entwertung seiner Person und Leistung erblicken können als eine Selbstverurteilung der so Urteilenden und wird die besinnliche Versenkung in sein Gedankengebäude als sehr zeitgemäß empfinden — als Korrektiv gegen den Hang zu aphoristischer oder journalistischer „Erledigung" der ernsten, schwierigen und verwickelten Fragen einer wissenschaftlich haltbaren Weltanschauung, die in der haltlosen Erregung unserer Not und unter dem Einfluß politischer Leidenschaften allzuvoreilig in Phrasen und Schlagworten „gelöst", in Wahrheit bagatellisiert werden. Daß Wundt, der im Laufe seines Lebens eine Auto-

rität von internationaler Geltung geworden ist, wenige Jahre nach seinem Tod aus der Diskussion verschwunden ist, ja so unbekannt scheint, als hätte er nie gelebt, spricht weniger gegen ihn als gegen die Epigonen des Weltkriegs, deren Denken eng um Fragen der Notdurft und Macht konzentriert ist, deren Besinnung, auch wo sie zu tieferen Schächten bohrend ansetzt, auf Erlösung, nicht Erkenntnis zielt. Auch der Forscher und der Philosoph lassen sich heute in die Misere des täglichen Lebens verstricken, werden zu Aposteln, Kämpfern, Parteiexponenten, die im Leben, ja auf der Straße stehen, statt ihrer inneren Bestimmung einer leidenschaftslos distanzierten Betrachtung, Erkenntnis und Deutung des Lebens treuzubleiben. Nicht weil Wundt dem heutigen Geisteskampf nichts zu sagen hätte, ist sein Wort verstummt, sondern weil die jetzt ringenden jüngeren Generationen in Enge verstrickt, sein Wort nicht mehr hören wollen — teils in der Meinung, daß alle großen Europäer vor 1914 auf Irrwegen gegangen sind, die ganze Zeit uns nichts lehren könne, was über die Zeitwahrheiten des bürgerlichen Ökonomismus hinaus Geltung haben könne, teils wenigstens in der Meinung, daß der deutsche Professor, als deren Prototyp ihnen W. Wundt erscheint, eine müßig-abseitige Welt gepflegt hat, die dem tätigen Leben einer Krisen- und Umbauepoche nichts bietet, weil sie hoffnungslos „akademisch" ist.

In den mannigfachen Äußerungen zu Wundts Gedächtnis unmittelbar nach seinem Tode und in den letzten Wochen zur Feier seiner Geburt vor hundert Jahren ist der große Psychologe und Schöpfer des ersten Laboratoriums für experimentelle Seelenforschung bedankt und komplimentiert worden, auch nach dieser Seite seiner Wirkung mit mehr einschränkenden Bedenken und deutlicher Betonung der Distanz, die die heutige Psychologie von seinem Lager scheidet, als mit ehrlich-gründlicher Einsicht in die grundlegende Bedeutung seiner Lebensarbeit gerade für die Psychologie der Gegenwart. Der Philosoph Wundt wurde, wenn nicht geradezu als partie honteuse, so doch als wirkungsarm und belanglos übergangen oder doch nicht ohne Bedauern erwähnt. Und doch scheint mir der Philosoph W. Wundt in mehr als einer Hinsicht nicht nur repräsentativ für seine Zeit, sondern auch ernsthaft beachtlich für unsere Gegenwart und Zukunft zu sein, jedenfalls ernsthafter zu nehmen als manche der über ihn absprechenden, von einer Konjunktur gehobenen Geister des Tages.

Wundts Leben ist typisch für den Stil des deutschen Gelehrten in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts — arm an äußeren Ereignissen, selbst an Wechseln seines Wirkungsortes. Er hat von 1875 an in Leipzig gelehrt bis er 85jährig im Weltkrieg freiwillig aus dem Amt schied, reich an inneren Umbildungen und durch die vielfältige Teilnahme am Gesamtleben seiner Nation, die ihn zeitweise selbst in die höchste öffentliche Verantwortung des Parlamentariers führte. Seine geistige Entwicklung ist prototypisch für das Schicksal der deutschen Philosophie in den letzten 50 Jahren, in der konsequenten Umkehr vom Positivismus zu einem neuen Historismus.

In dem philosophischen Interregnum nach Auflösung der Hegel'schen Schule, in einer Zeit, in der ein beherrschendes System der Philosophie fehlte und vielfach für unmöglich gehalten wurde, hat er seine Studien als Mediziner in Heidelberg, Tübingen und Berlin vollendet und sich als Forscher dem damals vielseitig sich erschließenden Gebiet der Physiologie zugewandt, in der Nachbarschaft von Hermann Helmholtz, dessen Assistent er mehrere Jahre gewesen ist. Sorgfältige Detailstudien über die Muskelbewegung, die Sinneswahrnehmung, die Mechanik der Nerven und Nervenzentren zeigen ihn (zwischen 1858 und 1874) auf dem Grenzgebiet zwischen Medizin und Psychologie mit den gleichen Problemen ringen, die unsere großen Begründer der Physik des Menschen beschäftigt haben. So sehr der junge Wundt mit seiner Generation die Abneigung gegen Tradition und idealistische Spekulation teilte und alle Fragen, die der Mensch an die Wirklichkeit richten kann, in strenger, Schritt für Schritt empirisch kontrollierbarer Methode gestellt und verfolgt sehen wollte, so gewiß erschien er doch schon den Menschen, die ihn damals näher kannten, als synthetischer, d. h. als philosophischer Kopf, der andere Wege gehen würde als die des medizinischen oder naturwissenschaftlichen Fachgelehrten. Kein Geringerer als Hermann Helmholtz hat darauf hingewiesen, „welches Verdienst sich eine philosophische Fakultät erwerben würde, wenn sie den Mut fände, den jungen Mediziner Wundt auf eine philosophische Lehrkanzel zu berufen". Diesen Mut fanden 1874 die Universität Zürich, die Wundt als Nachfolger Albert Langes auf eine außerordentliche Professur für „induktive Philosophie" holte und 1875 die Universität Leipzig, der er als ordentlicher Professor der Philosophie als einer ihrer stärksten Anziehungspunkte bis zum freiwilligen Rücktritt von seinem Amt angehört hat.

Die Generation, mit der Wundt reifte, war im allgemeinen mit der Philosophie zerfallen; soweit man sie nicht schlankweg für Begriffsdichtung hielt, deren Ende in der Entwicklungsgeschichte des menschlichen Geistes fällig geworden sei, stilisierte man ihre Fragen um, damit sie als legitime Probleme eines fein differenzierten Systems der Fachwissenschaften lösbar werden konnten. Vor allem ist im Lager der beispiellos erfolgreich aufblühenden Naturwissenschaften die Abkehr von der idealistischen Tradition radikal erfolgt. „Mit Hebeln und mit Schrauben" sollte das Geheimnis der Natur und des Menschen gelöst werden; ohne spekulative Annahmen, vom Boden exakt festgestellter und minutiös analysierter Tatsachen aus sollte auf demselben induktiven Weg, auf dem die Arbeitshypothesen und Theorien der Einzelwissenschaften gebildet werden, auch ein in seiner Verbindlichkeit für alle aufweisbarer Weltbegriff entwickelt werden. Allein schon die Tatsache, daß der Mediziner Wundt mit seiner ausgebreiteten naturwissenschaftlichen Fachbildung und Spezialerfahrung die Philosophie als Problem nicht für überwunden hielt, beweist seine persönliche Überlegenheit unter den Alters-Zeitgenossen. Wundt ist in der Wüstenwanderung der empirischen Einzelforschung nicht stecken geblieben; er eroberte sich von den Tatsachenwissenschaften aus

einen philosophischen Standpunkt, der ihm die Überschau über die gesamte geistige Welt seines Zeitalters ermöglichte und ihn als den letzten der gerade in der deutschen Philosophiegeschichte nicht vereinzelt stehenden enzyklopädisch arbeitenden Denker eindrucksvoll und bewunderungswürdig macht.

Wundts Philosophie ist nach Inhalt und geistesgeschichtlicher Stellung nicht verständlich zu machen ohne eine Vorbemerkung über das Verhältnis der Fachwissenschaften zur Philosophie im Zug der nachkantischen kontinentalen, mindestens deutschen Entwicklung. Seit die wissenschaftliche Arbeit in den Renaissancejahrzehnten und vor allem unter dem Einfluß des kritischen Werkes von Kant zur schärfsten Unterscheidung der verschiedenen Erkenntnisdignität der Einzelurteile vorzudringen begonnen hat, sind Philosophie und Fachwissenschaft immer weiter auseinandergerückt. Die fachwissenschaftliche Arbeit strebt nach immer genauerer, womöglich erledigender Erkenntnis immer stärker isolierter, womöglich experimentell verselbständigter Einzelgegenstände, Einzelstücke oder Einzelausschnitte der Wirklichkeit, unter Kontrollierbarkeit jedes Schrittes der methodischen Arbeit durch jeden beliebigen dem gleichen Gegenstand zugewendeten und derselben Verfahren sich bedienenden Forscher und unter steter Ergänzung bezw. Korrektur der von Generation zu Generation weiterlebenden Fragestellungen des jeweiligen Fachgebietes. Die großen und blendenden Erfolge der Forschung im 19. und 20. Jahrhundert beruhen auf dieser, im weitesten Sinn des Wortes naturwissenschaftlichen Arbeitsweise des Systems der Fachwissenschaften. Auf ihren Wegen und in ihrem Geist ist die Beschreibung der Bewegungsformen in der Physik, die chemische Analyse der anorganischen Materie, der organischen und organismischen Stoffe und Stoffgemenge, die Untersuchung der Lebensäußerungen und Formenentwicklung vorgetrieben worden bis zu dem heutigen physikalischen Weltbild, das als Kern der Wirklichkeit nur das Elektron und seine Strahlungen übrigläßt, in ihnen die letzten Elemente alles Seins, in ihren noch nicht entfernt enträtselten Bewegungen und Wirkungen die einzige Form der Kausalität erblickt. E. Häckels Meinung, daß die Menschheit seit ihrem Bestand nur auf einem Gebiete, dem der Naturerkenntnis Fortschritte gemacht hat, wird in der Anwendung seiner geistesverwandten Vorläufer, Mitstreiter und Gefolgsmänner zu der Losung, daß von der Naturerkenntnis aus und in der Verlängerung ihrer Methoden auch die philosophischen Welträtsel gelöst werden müssen, wenn sie nicht (als über die Kraft gehend) ungelöst bleiben sollen. In der Ära des Hochbetriebs der Naturwissenschaften entwickelt sich folgerichtig ein Verhältnis der Fachwissenschaften zur Philosophie, das man in allen Schattierungen des Naturalismus vom massiven Materialismus bis zum energetischen Monismus und Neupositivismus sich abwandeln sieht. Die Naturforschung entwickelt sich zur Naturphilosophie, heute auch in den komplizierten Gedankengängen der theoretischen Physik, aus dem Bestreben, die auf dem Gebiet der Erforschung der körperlich-substantiellen Dinge, Wesenheiten und Vorgänge als letzte Elemente und Gesetze übrig behaltenen Momente zu den letzten

Bausteinen aller Wirklichkeit zu machen und ihre Beschaffenheit, Zahl, Verbindungen, Wirkungen und Wandlungen in ebenso überzeugender Weise darzustellen, wie die Mechanik eines Hebels, eines Falles, einer Geschoßwirkung am Modell ad oculos demonstriert werden kann.

Das in dem Beispiel verdeutlichte Verhältnis von Fachwissenschaft und Philosophie erlaubt jedoch eine ganz universelle Anwendung. Es existieren und arbeiten doch nicht nur die mathematisch-naturwissenschaftlichen Disziplinen. Es gibt Einzelwissenschaften von anderen Teilgegenständen der Gesamtwirklichkeit, z. B. von den Phänomen des Lebens, des Bewußtseins, der Gesellschaft, der Kulturgebiete. Wenn es legitim ist, zu philosophieren in der Verlängerung der Begriffe und Methoden der Naturwissenschaften, so auch in der Verlängerung anderer Fachwissenschaften, z. B. der Psychologie oder der Geschichte. Man kann die philosophischen Strömungen des ausgehenden 19. und unseres 20. Säkulums geradezu einteilen nach den Fachwissenschaften, in denen die Schöpfer der Systeme ihren Ausgangspunkt oder ihren Standort hatten und so neben den naturalistischen Richtungen den Psychologismus, den Biologismus, den Soziologismus, Historismus und die erst in unserer Zeit bewußt so genannte Kulturphilosophie unterscheiden. Man hat die Systeme mit solcher Herleitung nicht nur charakterisiert, sondern zugleich auch schon kritisiert. Es liegt verführerisch nahe, daß einem Philosophen, der sich als Fachgelehrter vor allem mit den Phänomenen des Bewußtseins und Seelenlebens beschäftigt, die letzten Begriffe, die sich ihm hier ergeben, auch die letzten Elemente aller Wirklichkeit zu sein scheinen, ebenso dem von der Biologie oder der Kulturgeschichte ausgehenden Denker die Grundbegriffe seiner Fachwissenschaft tauglich erscheinen, in den Weltbegriff aufgenommen zu werden. So wird das An-sich der Welt bestimmt als Energie, als Bewußtsein, als Leben, als Geist, freilich nicht ohne Künstlichkeit und Weitung des Sinnes dieser Worte über die allein noch aufzeigbare primäre Erfahrungsbedeutung derselben hinaus.

Für Wundts philosophischen Standpunkt ist kennzeichnend, daß er im Laufe seines Lebens den Schwerpunkt seiner fachwissenschaftlichen Einzelarbeit aus den Naturwissenschaften in die Psychologie, aus dieser in die geistig-geschichtliche Welt der Kultur verlegte und daß er deshalb von den drei Hauptgebieten — den Natur-, Geistes-, Geschichtswissenschaften — aus philosophieren konnte. Betrachtet man diese Entwicklung an den Standardwerken, in denen das lange Leben sich gewissermaßen zusammenfaßte, so wird ein genetisches Verständnis seines Systems möglich. Als „Natur" erforscht er die Wirklichkeit der Welt in der ersten Periode seiner Entfaltung, für die etwa die „Physikalischen Axiome und ihre Beziehung zum Kausalprinzip (1866)", später (1910) unter dem Titel „Die Prinzipien der mechanischen Naturlehre" kennzeichnend sind. Soweit die Wirklichkeit Natur ist oder eine Naturseite hat, muß sie mechanistisch interpretiert werden, weil alle Ursachen in der Natur Bewegungsursachen sind. Aber schon in dieser Periode hat Wundt erkannt, daß die Naturseite nicht das Ganze, sondern eben ein Aspekt der Wirklichkeit ist und hat in seinen

berühmt gewordenen „Vorlesungen über die Menschen- und Tierseele" (1863—64) den zweiten Aspekt aller Wirklichkeit, den psychologischen, für sich gewonnen. Die fachwissenschaftlichen Grundlagen für den philosophischen Ausbau erarbeitete er dann in dem ersten Laboratorium der Welt für experimentelle Psychologie, mit einem nach Hunderten zählenden, aus aller Herren Länder zu seinen Füßen sich sammelnden Mitarbeiterstab. Repräsentativ für diese zweite Phase seiner Entwicklung sind die drei Bände seiner „Grundzüge der physiologischen Psychologie (1. Aufl. 1874, 6. Aufl. 1903) und die wesentlich von seinen Schülern geschriebenen „Philosophischen Studien", die er seit 1881 herausgab. Über alle Vorläufer und Ansätze hinaus ist hier die experimentell-analytische Erschließung der Bewußtseinstatsachen in Angriff genommen und durchgeführt worden, sind für Psychiatrie und Pädagogik, für Psychotechnik und angewandte Psychologie bis heute unverbraucht dienliche Grundlagen geschaffen worden. Es kommt nicht so sehr darauf an, mit welchen Elementen Wundt selbst den Aufbau und das Getriebe der seelischen Wirklichkeit vermeinte bestreiten zu können — er hat noch tatsächlich die ganze psychische Wirklichkeit elementar-methodisch dargestellt und seither ist ein System der Psychologie oder auch nur ein unumstrittenes Lehrbuch derselben nicht wieder geschrieben worden —; das bleibende Verdienst seiner Arbeit und Schule ist die Strenge der methodischen Anforderungen an psychologische Forschung. Es gab und gibt „geistreichere" Psychologen, d. h. Männer, die in der blitzartigen Enträtselung einer Individualität, der Enthüllung eines Charakters Wundt übertroffen haben, wie seine Psychologie im ganzen dem Psychologen, der sich als „Menschenkenner" fühlt, wenig bietet. Aber die Art und Struktur des Seelenlebens als einer Wirklichkeit für sich ohne vorgefaßte Meinung, ohne feststehende Theorie und ohne den Einfluß von Wertungen leidenschaftslos zu beobachten, zu beschreiben und zu ordnen, hat uns seine Forschung gelehrt. Einfach scheinende Gegebenheiten des Bewußtseins haben sich in seiner Analyse als hochkompliziert erwiesen, einfach scheinende Abläufe als mehrquelliger Verursachung entsprungen ausgewiesen. Gerade die mikropsychologische Betrachtungsweise ist bis zur Stunde nicht überboten. Wer als Psychologe den Menschen studieren will, kann die erstmals bei ihm vorhandene Verbindung von Biologie und Geschichte oder wie er sagte: Physiologie und Psychologie nicht preisgeben. Die minutiöse Untersuchung des biologischen Chemikers und des experimentellen Psychologen werden der Weg bleiben, auf dem sich nach und nach die Schichtungen der menschlichen Konstitutionen, auch sofern sie Träger des geistigen Lebens sind, enthüllen werden. Wundt verstand unter Psychologie etwas anderes als der Alltag, der eine aus Medisance und Bewunderung gemischte Kritiklust am Menschlichen mit dem Namen der Wissenschaft von den allgemeinen Tatsachen der psychischen Wirklichkeit verschönt und über der Lüsternheit nach dem Individuellen, dem Reiz des Singulären, der Neugierde nach dem Verborgenen und Versteckten die Aufgabe gering schätzt, das allgemeine Gewebe zu zer-

gliedern, in dem auch die größte historische Person ihre Menschlichkeit dargestellt hat.

Wundts Psychologie ist in ihren Wirkungen und Nachwirkungen in alle großen Kulturländer und auf viele Gebiete der geistig-kulturellen Arbeit gedrungen. Wenn ich ein paar Namen nenne, so geschieht es nur zur Illustration nicht zur Erschöpfung. Mancher Umschwung in der Erkenntnis und Behandlung der Nerven- und Geisteskrankheiten, der mit dem Namen Kräpelin verbunden war, führt ebenso zu Wundts Institut zurück, wie fruchtbare Anstöße der pädagogischen Forschung von seinem Schüler E. Meumann ausgingen; Stanley Hall und Titchener haben als Pioniere seiner Gedanken in Amerika gewirkt, wie G. Villa und Kiesow in Italien; nicht zuletzt hat die Psychologie im ganzen durch seine Schüler, Mitarbeiter und Gegner das heutige Gesicht erlangt. Ihre akademische Verselbständigung, ihre Aufsplitterung in Richtungen, das öffentliche universelle Interesse an ihren genetischen, forensischen, medizinischen, pädagogischen und wirtschaftlichen Anwendungen ist durch seine langjährige, ausgebreitete Lehrtätigkeit und seinen direkten oder mittelbaren Einfluß geschaffen worden. Sein Ansatz: die physiologische Psychologie, und seine Arbeitsstätte, das psychologische Institut der Universität Leipzig, sind epochebildend geworden. Gewiß, zahlreiche Einzelanschauungen, die er, selbst immer im Wandel und immer lernend, vertreten hat, unterlagen wie die Ergebnisse empirischer Forschung auch sonst dem Schicksal der Revision oder vermögen nicht mehr allgemeines Interesse zu erwecken, wie endgültig geklärte Fragen auch sonst hinter dem zurücktreten, was man eben noch nicht weiß. Auch die Systematik seiner Elementarpsychologie steht vor dem heutigen Betrachter der seelischen Wirklichkeit wie eine altertümliche Architektur. Aber beide Tatsachen dürfen nicht dazu verführen, den unermüdlichen Spürsinn, die gewaltige Arbeit dieses Lebenswerkes für eine belanglose Kleinigkeit oder einen gigantischen Irrtum zu halten und zu verkennen, daß alle Richtungen der Psychologie der Gegenwart in Anlehnung, Umbildung, Polemik von seinem Erbe zehren. Wenn heute Richtungen wie die Gestalt-, Ganzheits-, Strukturpsychologie weit von ihr abrücken zu müssen glauben, vergessen sie leicht, daß einige ihrer Keime in seinen Prinzipien der „Heterogonie der Zwecke" und der „schöpferischen Resultanten" vorweggenommen waren, wenn andere, wie die Personen-, Trieb- und Entwicklungspsychologie, ihre Eigenart übertreiben, entgeht ihnen, daß der Gedanke der Gesetzmäßigkeit der Neubildungen in seiner Psychologie formuliert war. In der Gewißheit, daß am wenigsten der Psychologe mit einer engen und zufälligen Materialbasis zufrieden sein darf, wenn er der künstlichen Konstruktion entgehen will, und in der wissenschaftlichen Unbefangenheit seinem Gegenstand gegenüber ist Wundt noch immer unübertroffen.

Es hätte nahe gelegen, daß der Schöpfer einer exakten Psychologie als Philosoph in einem konsequenten Psychologismus seine Vollendung gesucht hätte, wie etwa Theodor Lipps. Es fehlt auch nicht an Stellen in Wundts Büchern,

die ihn im Kampf mit dieser Gefahr deutlich werden lassen. Aber einerseits die Nachwirkung seiner medizinischen Epoche, andererseits die Vorwirkung seiner kulturgeschichtlichen Studien haben ihn davor bewahrt und schränken seinen Psychologismus wesentlich auf den Standpunkt des universellen psychophysischen Parallelismus ein, wie wir ihn — in deutlicher Abhängigkeit von Wundt — auch bei F. Paulsen, P. Barth, R. Richter, O. Külpe finden, d. h. zum Bekenntnis eines letzten Endes idealistischen Monismus, der das „An sich" der Welt für geistig-seelischer Natur hält und das Physische als — unter bestimmten Bedingungen auftretende — Erscheinung des geistigen Weltkerns deutet.

Vollständig sichtbar wird diese Wendung an der Grenze zwischen der zweiten und dritten Periode seines Lebens, im „System der Philosophie" (1889). Wundt betrachtet als Aufgabe der Philosophie „die Zusammenfassung unserer Einzelerkenntnisse zu einer die Forderungen des Verstandes und die Bedürfnisse des Gemütes befriedigenden Welt- und Lebensanschauung". Damit lehnt Wundt alle diejenigen zeitgenössischen Philosophien ab, die dem philosophischen Denken eine spezialistische Aufgabe stellen, z. B. das Wertproblem (wie Windelband) oder die reine Theorie der Theorien (wie Husserl), lehnt alle Standpunkte ab, die dem Philosophen eine sonst nicht geübte und legitimierte Methode der geistigen Bearbeitung reservieren, die Intuition (Bergson), die Spekulation oder Benutzung einer besonderen Offenbarung (Mystik). Die Philosophie arbeitet am selben Material wie die Fachwissenschaften, aber mit einer anderen Endabsicht: die Zerstückung des einen Totalzusammenhangs alles Seins und Geschehens, die das arbeitsteilige Verfahren der Fachwissenschaften entstehen läßt und mit Voraussetzungen belastet, wieder aufzuheben. Betrachtet man die Bewegungszustände, das Bewußtsein, die Organismen, die Kultur nicht für sich, versucht man die bei Erforschung dieser Teilgebiete gefundenen Prinzipien systematisch zu verbinden, so enthüllt sich ein Weltbild im ganzen, das die starre Wirklichkeit fester Körper, die Mechanik ihrer Gruppierung und Verbindung ebenso umschließt wie die luftige Welt der geistigen Ideen.

Die Wirklichkeit der Welt ist nicht das ausbalanzierte Gleichgewicht beharrender Wesenheiten, fester Dinge oder fester Dingelemente, sondern ein großer Zusammenhang des Geschehens; alle Wirklichkeit ist Vorgang, dessen erzeugender Grund nur nach seiner Existenz postuliert, nach seinen Eigenschaften nur allgemein dahin bestimmt werden kann, daß er als zureichender Grund auch noch zu dem als seine Folge vorgestellten, in der bisherigen Welt- und Menschheitsgeschichte aber erst gesuchten sittlichen Menschheitsideal betrachtet werden muß. Als solcher aber muß er die dynamische Wirklichkeit eines schöpferischen Willens besitzen. Die Welt als Ganzes ist der kontinuierende Prozeß der Schöpfung einer nur im Zielausblick vorweggenommenen Vollendung des Geistes. Die Wirklichkeit ist selbst Geschichte, hat nicht nur eine Geschichte, genau gesagt: ihr Wesen ist ihre Geschichte.

Gerade in der Aufgabenstellung der Philosophie ist Wundt Repräsentant seiner Zeit, die das ontologische Kernproblem der Philosophie mehr in die

Forschungsbereiche der Fachwissenschaft verweist und als Weltanschauungsphilosophie der vollen Strenge begrifflicher Abgrenzung widerstrebt, wenn auch keineswegs der objektiv-wissenschaftlichen Haltung entbehrt. Die Möglichkeit einer induktiven Metaphysik ist in unseren Tagen überraschend schnell — aber kaum aus überzeugenden Gründen — preisgegeben worden. Es ist nicht unwahrscheinlich, daß in der Zukunft die Ansätze zu einer solchen gleichzeitig von der theoretischen Physik wie von den Philosophien der übrigen Fachwissenschaften wieder aufgenommen werden, und daß auf diesem Weg die Intentionen von Wundts Philosophie eine Wiedergeburt erfahren, wenn auch kaum der aktualistische Voluntarismus selbst, diese Konzeption zwischen Schopenhauer und Bergson, unverändert Anhänger gewinnen wird.

Wundts Philosophie wäre nicht vollständig dargestellt, wenn man sie nur aus dem Standpunkt des „Systems" herleitete — in der aus den Tagen seiner Jugend stehen gebliebenen Arbeitsteilung wie in der Ausführung des philosophischen Gedankens hat er entscheidende Beiträge niedergelegt in der Sonderdarstellung der philosophischen Disziplinen „Ethik" und „Logik" —, und das „System" ist nicht voll verständlich, wenn man nur die naturwissenschaftlichen und psychologischen Voraussetzungen und Grundlagen berücksichtigt, dagegen seine literarisch erst später bekannt gewordene Auseinandersetzung mit der geistesgeschichtlichen Welt außer Rechnung läßt. Ein Philosoph, der die Gesamtheit und den Zusammenhang der in den Fachwissenschaften getrennt untersuchten Seiten oder Teile der Wirklichkeit als den spezifischen Gegenstand der Philosophie definiert, muß sein System notwendig ausbauen einmal nach der Seite der Logik und Erkenntnistheorie, andererseits nach der Seite der Metaphysik und Werttheorie. Die Bearbeitung seiner eigenen Voraussetzungen in logisch-erkenntnistheoretischen, selbstkritischen Voruntersuchungen hat Wundt in einer, von der traditionellen Behandlung der Logik stark abweichenden originellen Weise entwickelt, insofern neben der formalen Logik und allgemeinen Erkenntnistheorie vor allem die Geschichte der Erkenntnis und die konkrete Arbeitsweise jeder einzelnen Fachwissenschaft oder wenigstens Fachwissenschaftsgruppe einen breiten Raum darin einnehmen. Erkenntnistheorie, Logik und Methodenlehre verschlingen sich in einer aus dem eigenen Versuch auf zahlreichen Gebieten der Forschung genährten intensiven Anschauung, wie die Wissenschaften im engeren Sinn ihre Gegenstände bearbeiten und ihre Hypothesen bzw. Theorien gewinnen. Mit den seither stärker herausgearbeiteten Spezialisierungen der Logik als „reiner Theorie der Theorien", als formaler allgemeiner Gegenstandslehre, als Psychologie der Wissenschaften, als Theorie der Wahrheit können Wundts Überlegungen nicht mehr richtig systematisiert werden, weil er sowohl den dogmatischen Apriorismus wie die künstliche Einebnung der Unterschiede in der Arbeitsweise der allein die Wissenschaft real repräsentierenden Forscherpersönlichkeiten hinter sich gelassen hat und immer von drei Gesichtspunkten aus das „Logische" aufzeigt: von der jeweiligen Entwicklungslage des Denkens über einen Gegenstandsbereich, von der Zer-

gliederung und Kritik der jeweils real angewendeten Methoden, erst in letzter Linie von den allgemeinen Bedingungen endgültiger und allgemeingültiger Erkenntnis aus. Wundt bewegt sich in Darstellung und Kritik der Fragestellungen und Arbeitsweisen so heterogener Wissenschaften, wie der reinen Mathematik und der Philologie, der Physik, Chemie, Biologie wie der Geschichte, der Soziologie und Ethnologie wie der Staats-, Rechts- und Volkswirtschaftslehre mit gleicher Sicherheit der Kenntnis ihres Status, und wer die erkenntnistheoretische Diskussion des Tages verfolgte, wird fast überall feststellen können, wie viel von den neuesten Gedanken „facheigener Logiken" schon in seinen Ausführungen vorweggenommen ist.

Man hat bemängelt, daß Ethik, Ästhetik, Religionsphilosophie und Philosophie der Gesellschaft nicht in ähnlicher Ausgliederung und Vollständigkeit von ihm behandelt worden sind, und daß z. B. in seiner „Ethik", die eine Kritik sowohl des Utilitarismus wie des Kant'schen Formalismus vor Scheler bringt, der eigene Standpunkt eines Objektivismus der geistigen Werte und einer Betonung des sozialen Elements nicht deutlich und eindeutig genug herausspringt. Immerhin läßt Wundt als Ziel der sittlichen Entwicklung die Herstellung einer allgemeinen Willensgemeinschaft der Menschen als der Grundlage für die freie Produktivität des Geistes und die Geisteswerte selbst als höchste in der Rangordnung der Werte erscheinen und tritt damit in die Motivreihen hinein, die in der ethischen Bewegung — soweit man von einer solchen reden kann — auch der Gegenwart eine Rolle spielen. Die Behandlung der Fragen einer Wertphilosophie gehört nach Wundts Meinung doch wesentlich zur Psychologie, in der die seelische Entwicklung und das Leben des Geistes in — auch methodisch — ungeschiedener Einheit behandelt werden. Kunst, Recht, Religion sind ihm Einzelrichtungen des Geisteslebens und können in unkonstruktiver Art eben nur vom Boden der Tatsachenwissenschaft Psychologie her behandelt werden. Freilich nicht vom Boden der allgemeinen Psychologie aus, wohl aber in der eigenartigen Verbindung grundsätzlicher und historischer Betrachtung, für die er den — von Lazarus, Steinthal, Creuzer und anderen Romantikern geprägten — Ausdruck Völkerpsychologie mit neuem Sinn erfüllt hat.

Wundts Auseinandersetzung mit der Geschichte ist in der wahrhaft monumentalen „Völkerpsychologie" (1900—1912) niedergelegt. Man darf bei dem Wort nicht an die geistreiche vergleichende Charakteristik der heutigen Kulturnationen denken, wie etwa die französische Empirie das Wort versteht, an die Herausarbeitung des Geistes und Stiles von Sprachen und der Mentalität der Menschen einer Sprachgruppe, an die Beschreibung von Völkern nach Analogie von Kollektivindividuen, die das Seitenstück einer Typologie der Einzelpersonen wäre. Noch weniger freilich deckt sich seine Intention mit den vielfach schillernden und halbwahren Wertungen, die Nationen untereinander sich zu teil werden lassen oder im Kontrast zwischen Selbsteinschätzung und Fremdbeurteilung ausweisen. Der Gedanke einer Gesetzmäßigkeit auch der geistig-ge-

schichtlichen Welt und damit das Interesse für die Allgemeingültigkeit von Feststellungen über die Entwicklung der Geistesgebilde im Rahmen menschlicher Gemeinschaft bestimmt den Ansatz seiner Fragestellungen. Das Thema der Völkerpsychologie sind „die allgemeinen Erscheinungen des geistigen Lebens, die nur aus der Verbindung der Individuen zu geistigen Gemeinschaften zu erklären sind" oder (an anderer Stelle) „die Erforschung jener psychischen Vorgänge, die allgemein der Entwicklung menschlicher Gemeinschaften und der Entstehung gemeinsamer geistiger Erzeugnisse von allgemeingültigem Wert zugrunde liegen." In der Ausführung weist diese Fragestellung freilich eine bedeutsame Inkonsequenz auf: der Psychologie des Geisteslebens hätte theoretisch eine Psychologie der Vergesellschaftung, eine Sozialpsychologie oder psychologische Soziologie vorangehen müssen. Wundts System läßt in der Tat Raum für eine eigengesichtige, freilich von vornherein psychologistisch gedachte Soziologie; von der Bekämpfung oder Umdeutung der Idee einer Soziologie, der nicht wenige gerade deutsche Historiker und Philosophen verfallen sind, ist er frei, ohne freilich selbst eine solche Fundamentierung der sozialen und historischen Geisteswissenschaften anders als in gelegentlichen Bemerkungen und Ansätzen zu geben. Von vornherein liegt der Akzent seiner Beachtung auf den Geistesgebilden und den kollektiv-psychischen Prozessen ihrer Genese, auf Sprache und Sprachen mit ihrer Grammatik, Logik, Entwicklungstendenz, auf Mythos und Religion, auf Sitte und Recht als Formen der Geistesäußerung und einem Geistesbesitz, der dem einzelnen Individuum überlegen, vielfach vorgegeben, wenn auch durch den individuellen Beitrag gestalt- und wandelbar eine objektive Existenz führt, die Existenz der Geltung, nach der sich auch die individuelle schöpferische Potenz, die ihn fortbildet und mehrt, richtet. Wundt breitet eine erdrückende Fülle von Tatsachen aus allen Kulturstufen, eine fast erschöpfende Darstellung der zu ihrer Interpretation ersonnenen Theorien vor dem Leser aus und führt ihn mit vorsichtiger Kritik, wenn auch nicht immer überzeugend den Weg, auf dem seine eigene Stellungnahme entstanden ist. Der Volksgeist, ehedem eine mythische Existenz, ist ihm nichts als der Zusammenhang psychischer Vorgänge, die sich *zwischen* Individuen abspielen, wie Seele in seiner aktualistischen Theorie nicht eine Substanz, ein Wesen hinter und in den einzelnen psychischen Vorgängen, sondern der Zusammenhang derselben i*m* Individuum ist. Ähnlich wie sein berühmter Leipziger Kollege Karl Lamprecht faßt er seine Betrachtungen zur Genese des objektiven Geistes in einer psychologischen Entwicklungslinie des Menschengeschlechts zusammen, zu der Annahme, daß die Erzeugung der objektiven Kultur durch die drei Epochen des Primitivismus, Totemismus, Heroismus hindurchgegangen und jetzt in der vierten Periode, der des Humanismus stehe.

Von dieser Philosophie der Geschichte aus nehme ich noch mal die Gedanken seines „Systems" auf. In der Epoche Wilhelm Wundts ist besonders von W. Dilthey die Meinung vertreten worden, daß *nur* die geschichtlichen Wissenschaften als fachwissenschaftliche Grundlagen und Ausgangspunkte der Philoso-

phie in Betracht kämen. Wenn es auch nicht an anderen Stimmen historistischer Orientierung (mit und ohne relativistische Einschläge) gefehlt hat, so ist doch jedenfalls Dilthey der fruchtbarste und vorsichtigste Vertreter der Kulturphilosophie gewesen. „Was meine Art — in diesem Fall: das Menschengeschlecht — gehoben, gesittigt, geschmeidigt, geadelt, vorwärts gebracht hat, das erfahre ich nie und nimmer aus Mathematik und Physik, auch nicht aus der Psychologie, wohl aber aus der Geschichte im weitesten Verstande, nämlich aus der Universalgeschichte der menschlichen Kultur; diese ist das große Laboratorium des Geistesforschers. Überschauen wir jene Gruppen von Handlungen vergangener Geschlechter, welche dem Leben der Gattung gefrommt, ihrer Erhaltung und Erhöhung gedient, und scheiden wir andere aus, die sich als hemmend, schädlich und zerstörend erwiesen haben, so gewinnen wir an der Hand dieser Überlegungen Maßstäbe unseres eigenen Verhaltens" (Dilthey). In der Tat wird eine vorzugsweise praktisch gerichtete Philosophie, die weniger erforschen will, was ist und warum es existiert, als lehren, was *wir tun sollen*, ihren Standort in der gesellschaftlich-geistig-geschichtlichen Welt nehmen und die Psychologie des Menschen reduzieren auf den Träger des Geistes und Produzenten der Kultur. Aber einmal ist das erste und entscheidende Problem der Philosophie nicht die Frage: was sollen wir tun? — so bedeutsam ihre Stellung und Beantwortung für Individuum, Volk und Epoche auch sein mag, sondern die ontologische Frage nach den Elementen und Gesetzen *der* Wirklichkeit, des einen, unteilbaren Zusammenhangs alles Seins und Geschehens, in dem die menschliche Gattung und ihre Geschichte eingeschlossen ist; zum anderen zeigt die Wirklichkeit der menschlichen Kulturgeschichte (wie des individuellen Menschenlebens) nicht nur das Gesicht des strebenden dunklen Dranges nach allgemeiner Gültigkeit seiner Erkenntnisse, Wertproduktionen und Institutionen, sondern (in fast der gleichen Mächtigkeit) die menschliche Fehlleistung, Irrtum, Trug, Wahn, Sünde, Schuld und Verbrechen, Armut, Not, Krankheit, Verfall und Tod. Der Historiker wählt falsch aus, wenn er nicht zeigt, wie es wirklich gewesen ist, und *wenn* wer das zeigt, so ist er genötigt, nach Ursachen dafür zu fragen, warum (mit Goethe zu reden) „Perioden des Glaubens mit solchen des Unglaubens abwechselten", Perioden der Produktivität mit solchen der Rückläufigkeit, wie der Zusammenhang des Geschehens in der außer- und untermenschlichen Welt wechselwirkend mit der geistgeleiteten und wertgezielten Richtung der Geschichte sich auseinandersetzt und durchdringt. Es kann kaum einem Zweifel unterliegen, daß Wundt mit seinen *drei* Ausgangspunkten, dem mathematisch-naturwissenschaftlichen, psychologischen und kulturhistorischen zu einem umfassenderen Angriff auf das Rätsel der Welt angesetzt hat, daß er den Gang der Menschengeschichte wie schon die Entstehung des Menschen eingespannt dachte in eine vormenschliche Weltgeschichte und eine übermenschliche Zukunft. „Es ist ein und derselbe kosmische Prozeß, der die materielle Wirklichkeit höher gestuft hat und der zugleich in ihr die lebendigen Organismen zur Entwicklung brachte. Daher die genaue Eignung des Anorganischen

für die Bedürfnisse des Organismus, daher auch die Nützlichkeit der materiellen Energien in den Sinnesqualitäten. Wohl ist nicht zu leugnen, daß die Materie in einem ungeheueren Ausmaß als das Reich des grausesten und sinnlosesten Zufalls erscheint, aber das vermag ihre prinzipielle Bezogenheit auf die Welt des Lebens nicht aufzuheben. In dieser chaotischen Verwirrung in der Welt der Materie spiegelt sich ja nur die tragische Zerrissenheit des Weltgrundes wider, wie sie sich in gleichem Maß auch in der Welt des Lebens ausspricht. So gewichtig diese negativen Mächte für die Beurteilung des Daseins auch sind, so dürfen sie doch nicht den Blick verdunkeln für die Erkenntnis, daß der wesentliche Zug der Gesamtwirklichkeit in einer fortschreitenden positiven Höherstufung des Daseins besteht." Wenn ich diese Worte eines der jüngsten naturphilosophischen Denkers, Friedrich Kottje (Erkenntnis und Wirklichkeit 1926) anführe, um Wundts philosophische Lösung zu charakterisieren, so hoffe ich damit zugleich gezeigt zu haben, wie wenig antiquiert seine Wege einer induktiven Metaphysik sind und wie notwendig die weite Spannung seines Bogens ist in einer Zeit, die bei allem Idealismus der Gesinnung den Gefahren der Schwarmgeisterei zu erliegen droht.

Wilhelm Wundt ist nicht eine Zufallsgröße, die höchstens „bis vor 20 Jahren berühmt" war, nicht einer der vielen deutschen Professoren, deren Bedeutung von geschäftigen Schülern überhöht wird, damit deren eigenes Ansehen wachse; er ist einer der zählbar wenigen deutschen Männer gewesen, auf denen Deutschlands wissenschaftliche Weltgeltung seit zwei Menschenaltern beruht und ein geradezu symbolhafter Ausdruck deutscher Geistesart in der imperialistischen Ära unserer Geschichte. Das unbestrittene internationale Ansehen des Psychologen Wundt hat die gerechte Würdigung seiner philosophischen Arbeit überschattet. Und doch steht diese allen Reizmitteln schöner Darstellung und werbender Paradoxien abholde Gedankenarbeit auf breiteren Fundamenten als fast alle anderen Systembildungen ihrer Zeit und spiegelt in ihrer beziehungsreichen, gelegentlich verworrenen Verflochtenheit unseren Hang wider, die Wirklichkeit in den großen Linien ihrer Architektur und in den Intimitäten ihrer kleinsten Züge gleich wichtig zu nehmen, umständlich und vorsichtig im Detail wie kühn in der Zusammenfassung, uns nichts zu schenken, was ehrliche Beobachtung als Tatsache respektieren muß, auch wenn das Gesamtbild, das auf solche Weise entsteht, nichts von der schönen Übersichtlichkeit und Durchsichtigkeit der Weltformeln der Romanen oder dem nützlichen Optimismus der Angelsachsen an sich trägt. Ich könnte mir denken, daß eine wieder stärker wissenschaftsbewußte Zukunft auch in ihrem Philosophieren an die Ausgangspunkte Wundts anknüpft, wenn ich auch nicht glaube, daß sein aktualistischer Voluntarismus, der doch mehr Ausdruck der Zeit als notwendige Konsequenz des Denkens war, eine Auferstehung erfahren wird.

* *
*

Das Religiöse im Seelenleben des Volksschülers.

Von Willi Illge.

(Schluß.)

10. Wie sieht es nach deiner Meinung im Himmel aus?

Wie aus den schriftlichen und mündlichen Aussagen zu entnehmen war, malen sich Schulkinder Himmel und Hölle phantasiemäßig sehr genau aus. Das ist weiter nicht verwunderlich, wenn man daran denkt, daß Sinnenhaftigkeit und rege Phantasietätigkeit Kriterien der Seelenverfassung der Kindheit sind. Der Himmel liegt nach den Äußerungen meiner Schüler hoch über den Wolken. Manche dachten, der Himmelsraum wäre kreisförmig und sehr groß. Ringsum befinden sich Wolkenbänke, auf die sich die Engel gern setzen. Die Wolkenwände schimmern in bunten Farben, „bald so wie ein Regenbogen", sagte einer. Die Tapeten sind aus dünnem Golde hergestellt. An den Wänden hängen schöne Bilder. Inmitten des Saales steht ein Thron, der aus reinem Golde besteht. Verziert ist er mit kostbaren Edelsteinen. In der Nähe des Thrones befindet sich eine Tafel, an der die Engel sitzen. An diesen großen Tischen werden die verstorbenen Menschen begrüßt. Sie bekommen dort feines Essen und Trinken. „Es geht im Himmel viel vergnügter zu als auf der Erde." Wieder andere meinten, der Himmel bestände aus einer großen Anzahl von Zimmern. Jeder verstorbene Mensch bewohnt eine solche Stube. Abgeschlossen wird der Himmelsraum durch ein großes Tor. Ein Junge, der sich das genauer ausgemalt hatte, schrieb: „Vor dem Himmel ist ein großes Tor. Dort wohnt ein Wächter, der hat einen Schlüssel in seiner Hand. Wenn ein guter Mensch in den Himmel hineinwill, dann schließt er das Tor auf und führt ihn zum lieben Gott. Vor ihm beugt sich der Mensch nieder und erzählt, wie er von seiner Frau und von seinen Kindern scheiden mußte und wie wehe es ihm tat. Gott sieht dann in dem dicken Buche nach, und wenn er merkt, daß der verstorbene Mann auf der Erde ein guter Mensch gewesen ist, dann darf er gleich im Himmel bleiben." — Ähnliche Vorstellungen spielen auch in das Traumleben des Kindes hinein: „Ich habe mal geträumt, wie es im Himmel aussieht. Erst bin ich durch einen großen Wald gewandert. Auf einmal hörte der Weg auf, und ich kam an eine hohe Leiter. Vor der Leiter stand ein Wegweiser, auf dem stand: Zum Himmel! Und an der Leiter saßen Engel. Ich kletterte die Leiter hoch. Ein Engel kam auch mit. Als ich oben war, sah ich, daß der liebe Gott auf einem hohen Stuhle saß. Vor ihm lag ein dickes Buch. Er erzählte den Engeln gerade eine Geschichte." — Ausführlich berichteten fast alle Kinder, wie sie sich die Engel vorstellen. „Ich denke mir, die Engel haben weiße Kleider an, bald so wie Sterbehemdchen. In die Kleider sind Goldfäden eingewebt. Manche Engel tragen auch hellblaue Kittel. Viele Engel haben blonde Locken, andere haben lange Zöpfe. In den Haaren sind kleine goldene Kronen befestigt. Um den Hals tragen sie silberne Kettchen. Wohl im Anschluß an geschaute Bilder sagten einige Schüler: „Bei den Engeln ist der Kopf die Hauptsache, der Körper ist nur klein. Auf dem Rücken haben sie schöne Flügel, die aus langen weißen Federn bestehen. Alle Engel können durch den Himmel schweben."

11. Wie wird es wohl in der Hölle aussehen?

Nach der Meinung mancher Knaben läuft am Himmelsraume ein schmaler Weg entlang, der zur Hölle führt. Es sind grausige Bilder, die sich meine Schüler von der Hölle und ihren Bewohnern ausmalen. In diesem kleinen Raume ist es sehr finster. In der Ecke steht ein Ofen, auf dem ein großes Feuer brennt. Der Fußboden ist mit heißen Eisenplatten ausgelegt. In der Hölle ist es derartig warm, daß alles gleich anfängt zu schmoren. — Andere Jungen meinten, die Hölle läge tief unten in der Erde. Inmitten des glühendheißen Raumes ständen zwei Kessel. Diejenigen Menschen, welche nicht viel

Böses getan haben, werden in den kleinen Kessel nur etwas hineingetaucht. Sie müssen dann vor den Toren der Hölle schwer arbeiten. Die Menschen aber, die viel Sünden getan haben, werden in dem großen Kessel verbrüht. Der Höllenraum ist mit Qualm und Schwefeldämpfen ausgefüllt. Beherrscht wird das Treiben in diesem finsteren Verließe nach den Aussagen meiner Schüler von einem großen Teufel, der halb Mensch, halb Tier ist. Er hat Pferdefüße und einen Pferdeschweif. An seiner Stirne sitzen zwei kurze Hörner. Seinen Körper bedecken rote Haare. Er paßt gut auf. Die Menschen, die lügen, stehlen und morden, holt er sich in die Hölle. Manchmal werden die bösen Menschen vom Teufel zu einem Schmause eingeladen. Wenn alle beim Essen sitzen, werden Deckel fortgezogen, und die sündigen Menschen fallen in die Glut hinunter. Wer ausreißen will, den stößt der Teufel mit den Hörnern und tritt ihn mit dem Pferdefuße. Dem großen Teufel unterstehen viele kleine. Sie haben schwarze Haare und tragen dicke Lederschürzen. Manchmal ziehen sie rote Mäntel an. Sie springen unablässig umher und suchen durch wüstes Geschreie die Menschen einzuschüchtern. Die Gehilfen des großen Teufels tragen in den Händen spitze Gabeln, mit ihnen zwicken sie die Menschen und spießen sie dann noch auf. Die Teufelchen betrügen die Leute und locken sie durch Versprechungen in die Hölle hinein. „Kommt nur, ihr könnt euch hier wärmen, denn draußen ist es kalt. Bei uns gibt es auch feines Essen, denn ihr seid doch sicher sehr hungrig." Aus diesen Schüleraussagen dürfte deutlich hervorgegangen sein, mit welcher Lebhaftigkeit sich Kinder Himmel und Hölle phantasiemäßig ausmalen.[1]

12. Wie erklärst du dir die Erschaffung der Welt?

Es ist bisher wohl noch nicht versucht worden, festzustellen, in welcher Weise sich Schulkinder mit den übermenschlichen Kräften auseinandersetzen, von denen ihnen in den Religionsstunden im Anschluß an die Bibeltexte erzählt worden ist. Schon bei anderen Erhebungen konnte ich beobachten, daß die Kinder von sich aus zu diesen Berichten kritisch Stellung nehmen. Sie legen sich Theorien zurecht, um Unfaßbares auf eine kindesgemäße Art zu erklären. Diese Umfragen weisen in ein hochinteressantes Gebiet psychologischer Forschung hinein, das noch weithin unbekannt ist. Meine Absicht war, zunächst in Erfahrung zu bringen, wie sich meine Schüler die Entstehung der Welt erklären. Manche machten sich die Erklärung sehr leicht, indem sie auf Gottes Allmacht hinwiesen. „Der liebe Gott wollte haben, daß eine Erde, eine Sonne und viele Sterne da sein sollten. Da hat er ein paar Worte gesagt und schon war alles da. Der liebe Gott hat gezaubert." — Durch die Fragestellung wurden viele meiner Schüler angehalten, sich selbst Gedanken zu machen, zumal ihnen bei der Lösung dieser Frage nur sehr wenig Schulwissen zur Verfügung stand. Eine Reihe von Aussagen verrieten dann auch gründliches Nachdenken. In einer Antwort hieß es z. B.: „Vor vielen tausend Jahren war alles schlammig auf der Welt. Es war auch sehr dunkel. Das hat dem lieben Gott nicht gefallen. Auf einmal ist eine große heiße Sonne aufgegangen. Ihre Strahlen haben den Schlamm ausgetrocknet, dadurch wurde die Erde fest. Das Wasser hat sich zusammengezogen, dadurch sind die Meere und die Flüsse entstanden. Am Rande des Wassers wuchsen bald Gras und Blumen. Aus der festen Erde hat der liebe Gott Tiere und Menschen geformt. Er hat sie auf einer Wiese nebeneinandergelegt. Sie konnten sich noch nicht bewegen. Da sagte Gott: Werdet lebendig! Da wurden die vielen Tiere und auch die Menschen lebendig." Andere Kinder behalfen sich mit irgendwelchen Annahmen, um ihre Theorien zu stützen. „Ich denke mir, früher bestand die Erde aus einem großen Meere. An manchen Stellen wurde von den Wellen Sand angespült, erst wenig und dann immer mehr. Die Sonne trocknete den feuchten Sand aus, und so entstand festes Land. Gott ist dann über das Land gegangen und hat Saatkörner und Obst-

[1] Vgl. dazu die gründliche Untersuchung von Dr. Engert „Psychologie und Pädagogik der religiösen Begriffe". (Verl. Ferd. Dümmler, Berlin.)

kerne ausgestreut. Die keimten dann und dadurch sind die Gräser, Blumen und Bäume entstanden. Die Menschen hat der liebe Gott aus Erde gemacht." — Ein anderer Junge hatte geschrieben: „Früher war alles sumpfig. Da hat der liebe Gott viel Sand regnen lassen, dadurch wurde an manchen Stellen das Land fest. In dieses Land hat Gott Grashalme und Zweige von Bäumen hineingesteckt, die sind dann schnell gewachsen. Aus feuchtem Sand hat Gott Zwerge gemacht, die gleich flink umhersprangen. Die Zwerge aßen Wurzeln, Kräuter und Früchte. Die Kinder der Zwerge wurden schon größer. Und so sind nach und nach die großen Menschen entstanden." — Diese Kinderaussage erinnert stark an die im vorigen Jahrhundert von Darwin ausgebildete Entwicklungstheorie. Der Grundgedanke dieses Lehrgebäudes hat sich dem 12jährigen Jungen im eigenen Nachdenken auch aufgedrängt. Die Menschen, die heute um ihn sind, erscheinen ihm als Endglieder einer sehr langen Entwicklungsreihe. — Andere Schüler nahmen an, das Weltmeer wäre vor langer Zeit zusammengefroren. Das Eis verwitterte und daraus wäre die Erde entstanden. — Es fehlte auch nicht an Äußerungen, die auf übernommenes Wissen schließen ließen: „Früher war die Erde ein glühender Ball. Der liebe Gott hat ihn erkalten lassen. Dadurch bekam die Erde tiefe Runzeln, das waren die Täler und die hohen Stellen dazwischen waren die Berge. In den Tälern sammelte sich das Wasser, dadurch entstanden die Meere und die Flüsse."

An diesen Kinderaussagen dürfte ersichtlich geworden sein, daß Knaben dieser Altersstufe sich eigene Gedanken machen, um Unfaßbares zu erklären. Es sind Meinungen vorgetragen worden, die sich nicht an den Schöpfungsbericht, wie er in den Religionsstunden erzählt und besprochen wurde, anschließen. Und doch wird die Gottheit in allen Fällen als Bewirker genannt. In ihm wird eine Kraft geschätzt, die gewaltiges Geschehen veranlaßte und die Entwicklungen zuließ.

13. Wie erklärst du dir den Durchzug des Volkes Israel durch das Rote Meer?

Da im Unterrichte des Vorjahres die Mosesgeschichten behandelt worden waren, stellte ich meine Schüler vor die Frage, in welcher Weise sie sich den Durchzug der Israeliten durch das Rote Meer erklären. Auch hier waren Kinder mit Annahmen schnell bei der Hand: „Als Moses mit dem Volke Israel an das Rote Meer kam, war gerade wenig Wasser da, weil Ebbe war. Dadurch konnte Moses mit seinem Volke durchgehen. Als aber die Ägypter durch das Meer reiten wollten, kam die Flut wieder und alle mußten ertrinken." — Andere führten dieses Ereignis auf das Eintreten großer Naturgewalten zurück: „Ich denke mir, es kam ein sehr starker Sturm, der trieb das Meer auseinander." — „Es wird wohl gerade um diese Zeit ein Gewitter mit einem Erdbeben gewesen sein. Dadurch ist das Wasser sehr erschrocken und hat sich nach beiden Seiten zurückgezogen." — Wieder andere behaupteten, die Heldengestalt Mose hätte es vermocht, den Weg freizumachen. „Ich denke mir, der liebe Gott schwebte über Moses her. Was dieser starke Mann tun wollte, dazu half ihm der liebe Gott." — „Der Stab, den Moses in der Hand trug, hatte Zauberkraft." — „Moses hatte gebetet und dann die Hände breitgemacht, dadurch konnte das Volk hindurchgehen." — Aus diesen beiden letzten Schüleraussagen geht hervor, daß sie ein Ding oder eine Handlung mit magischen Kräften ausgestattet dachten. — Andere Knaben, die nicht nur den Führer, sondern das ganze Volk in den Kreis ihrer Betrachtungen zogen, sagten: „Das Volk Israel war in großer Not. Da warfen sich alle auf die Knie und beteten. Als der liebe Gott das sah, da hat er sicher gedacht: Nun mußt du dem Volke helfen. Da ging auf einmal ein Weg durch das Meer."

14. Wie erklärst du dir, daß Jesus Wunder tun konnte?

Es war auch anzunehmen, daß sich meine Schüler über die Wundertaten Jesu Gedanken gemacht hatten und sie von sich aus zu erklären versuchten. In Jesus Christus

sehen sie ein Wesen, das im Besitze übermenschlicher Kräfte ist. „Der Herr Jesus ist kein gewöhnlicher Mensch gewesen. Er war Gottes Sohn und konnte mehr, als Menschen können." — „Der liebe Gott hat ihm die Kraft gegeben, kranke Menschen gesund zu machen." — „Der Herr Jesus war ein heiliger Mensch. Der liebe Gott hatte zu ihm gesagt: Ich bin immer bei dir. Was du sagst, das wird auch geschehen. Manche Wunder hat der liebe Gott gleich selber für ihn gemacht." — Einige Kinder fügten auch Begründungen hinzu: „Was Jesus sagte, wie, werde gesund, stehe auf und wandle, hörte der liebe Gott im Himmel. Er erfüllte es auch, damit die Heiden an ihn glauben sollten." Manche Wundertaten wurden von den Knaben ausführlicher erklärt: „Die Heilung des Blinden erkläre ich mir so, daß vom Himmel ein besonders heller Strahl auf die Augen des blinden Mannes fiel. Da auf einmal wurden seine Augen wieder gesund, und er konnte sehen." Ein anderer schrieb: „Der Herr Jesus ging einmal mit einem Schüler folgendermaßen: „Am Wege saß ein lahmer Mann. Der Herr Jesus setzte sich zu ihm. Der Lahme fing an, von seinem kranken Beine zu erzählen. Da nahm Jesus seine Hand und strich über die Beine des Lahmen. Dann sagte er zu ihm: Komm schnell mit in den kleinen Wald, dort will ich den Leuten etwas Schönes vom lieben Gott erzählen. Da richtete sich der Kranke auf, und er konnte von nun ab wieder laufen."

15. Was hat dir im Gottesdienste in der Kirche gefallen?

Den tiefsten Sinn aller Erziehungsarbeit kann man darin erblicken, die Kindesseele für das Erleben von Werten empfänglich zu machen. Einer dieser Werte ist das religiöse Erlebnis. Elternhaus, Schule und Kirche teilen sich in die Aufgabe, jungen Menschen dieses Wertgebiet zu erschließen. Es kann hier nicht weiter der Frage nachgespürt werden, in welcher Weise, in welchem Umfange und mit welchen Mitteln im Elternhause religiöse Eindrücke übermittelt werden. Wie ich feststellen konnte, wird schon an das Kleinkind durch die Mutter religiöses Gut weitergegeben. Viele Mütter erzählen ihren Kindern auch heute noch biblische Geschichten und lehren das Kind beten. Eine Schüleraussage möge hierfür als Beispiel genügen: „Als ich noch sehr klein war, hat mir manchmal meine Mutter abends Geschichten vom lieben Gott und vom Herrn Jesus erzählt. Sie faltete mir auch die Hände, und ich mußte zum lieben Gott beten. Damals wußte ich nicht, was es zu bedeuten hatte. Aber soviel merkte ich doch, daß es etwas sehr Ernstes und Heiliges war. Richtig habe ich es aber erst gefühlt, als mich meine Mutter mit in die Kirche nahm. Da war es sehr still, und die Leute sahen sehr ernst aus. Mir selbst war auch feierlich zu Mute." — Aus diesen Sätzen geht hervor, was starke Erlebnisse — wie das Hinlenken zur Gottheit und insbesondere der Kirchenbesuch — in empfänglichen Kinderseelen auszulösen vermögen. Durch die Frage 15 wollte ich heraushorchen, was die Knaben am Gottesdienste schätzen. Wie aus den Schüleraussagen hervorging, waren es meist ästhetische Erlebnisse, die während des Kirchenbesuches ausgelöst wurden. „Ich gehe manchmal mit meiner Mutter in den Dom. Dort gefällt es mir, weil die Kirche so hoch ist und an den Seiten solche schönen Säulen hat. Auch die bunten Glasfenster gefallen mir sehr gut". — Wieder andere schätzten besonders den Kirchgang am Kirchfeste. „Es sieht schön aus, wenn wir mit den Lanzen und Fahnen, an denen viele Blumen dran sind, in die Kirche gehen." — Vielen Kindern machte es Freude, am Heiligabend im Gotteshause zu sein, „weil an diesem Abend an den beiden großen Weihnachtsbäumen die Kerzen brennen." — Wieder andere schätzten mehr die akustischen Erlebnisse: „Ich höre es gern, wenn die Orgel spielt oder wenn der Chor singt. Es klingt auch fein, wenn alle Leute mit der Orgel singen." — „Am besten gefällt es mir in der Kirche, wenn der Pastor auf der Kanzel steht und so schön langsam und deutlich spricht." — Da aber die Predigt auf das Verständnis erwachsener Menschen zugeschnitten worden ist, sind viele Kinder nicht imstande, ihr zu folgen. Da ist es weiter nicht verwunderlich, daß während der Kanzelrede in ihnen das Gefühl der Lang-

weile ausgelöst wird. Aus nachfolgender Arbeit geht das deutlich hervor: „Am vorigen Sonntag bin ich mit meinem Bruder in der Kirche gewesen. Erst spielte die Orgel, und dann sangen wir ein Lied, das ich noch nicht kannte. Dann hat der Pastor lange gepredigt. Was er alles gesagt hat, weiß ich nicht mehr. Nach langer Zeit war die Kirche aus."

16. Was gefällt dir im Kindergottesdienste?

Mehr Rücksicht auf die Bedürfnisse der Kindesseele läßt sich schon im Kindergottesdienste nehmen. Wie aus einer Reihe von Äußerungen hervorging, gehen die Jungen gern am Sonntagvormittag in den für sie vorgesehenen Gottesdienst. Die Antworten auf die Frage 16 ergaben mehrere Begründungen. „Im Kindergottesdienste gefällt es mir gut, weil uns schöne Geschichten vom Herrn Jesus erzählt werden. Am besten gefallen mir die Heilung des Blinden, der Jüngling zu Nain und des Jairus Töchterlein." — „Es gefällt mir gut, daß im Kindergottesdienste Fragen gestellt werden. Manche Geschichten haben wir schon in der Schule besprochen. Ich freue mich, wenn ich richtige Antworten geben kann." — „Sehr gern gehe ich am Sonntag in die Christliche Gemeinschaft zum Kindergottesdienst. Dort bekommen wir oft Bilder vom Herrn Jesus geschenkt. Jeden Sonntag kriegen wir auch 2—3 Blättchen, auf denen schöne Geschichten stehen."

17. Welche Stoffe gefallen dir in den Religionsstunden am besten?

Durch diese Frage wurden meine Schüler veranlaßt, diejenigen Stoffausschnitte des Religionsunterrichts zu benennen, die sie sich gern angehört haben. Genannt wurden folgende: Die Geschichten von Adam und Eva. Josef und seine Brüder. Moses Geburt und Jugendzeit. Moses errettet das Volk Israel. David und Goliath. — Einige Jungen begründeten auch, warum ihnen diese Geschichten gut gefallen: „Am liebsten habe ich die Geschichten von Josef. Und zwar deshalb, weil es ihm erst so schlecht ging und später ist es ihm noch sehr gut ergangen. Er war erst ein armer Schäferknabe und dann wurde er der erste Diener eines Königs." — Ich hatte den Eindruck, daß solche Geschichten besonders beliebt sind, die von Kindern oder von jungen Menschen berichten. Knaben dieser Altersstufe fühlen mit diesen Gestalten lebhaft mit. Es imponiert ihnen insbesondere der Reichtum an Handlungen und das Heldenhafte der handelnden Personen, Erhebungen, die über biblische Idealgestalten durchgeführt worden sind, ergaben eine Bevorzugung derjenigen Männer, die sich durch Kraft und Körpergewandtheit auszeichnen.[1] Viele unserer Volksschüler stehen in ihrer geistigen Entwicklung den Geschichten und dem Gotte des Alten Testamentes seelisch nahe. In Erinnerung an seine eigene Kinderzeit schreibt Otto Ernst in dem Romane seines Lebens „Asmus Semper" folgende Sätze: „Asmus hätte nicht sagen können, warum ihm die Geschichte von Elieser und Rebekka am Brunnen so unsäglich gefiel; aber in der mild auftauenden Wärme und in der weichen Dämmerung des großen Raumes empfand er unbewußt, wie Menschenmorgenfrühe in dieser Erzählung ist, empfand er den gleichmäßigen Fluß eines Lebens, das auch die Vereinigung zweier Menschen betrachtet nach Hirtenweise und sie zusammengibt in schweigender Unterwerfung unter ein stummes ewiges Naturgesetz." — In seinem entwicklungspsychologisch sehr interessanten Romane „Niels Lyhne" schreibt der Däne Jakobsen Worte, die auf genaue Beobachtung seelischen Kinderlebens schließen lassen: „Nicht der zusammengesetzte, fein nuancierte Gott des Lehrbuches ist es, an den die Kinder glauben — es ist der gewaltige alttestamentarische Gott, der Adam und Eva liebte, vor dem das ganze Menschengeschlecht, Propheten, Könige, Pharaonen nur artige oder unartige Kinder sind, jener ungestüme, väterliche Gott, der mit dem Zorn eines Riesen zürnt und freigebig ist mit der Freigebigkeit eines Riesen, der, da er kaum das Leben geschaffen hat, den Tod schon wieder hineinhetzt, der seine Erde in den Wassern des Himmels ertränkt, der Gesetze herabdonnert, die zu schwer sind für das

[1] Vgl. Vorwahl, Psychologie der Vorpubertät. Verlag Dümmler, Berlin und Bonn, Seite 108.

Geschlecht, das er erschaffen, und der in den Tagen des Kaiser Augustus Mitleid hat und seinen Sohn in den Tod schickt, damit das Gesetz, in dem die Menschheit schmachtet, gebrochen werde. Dieser Gott, der stets das Wunder als Antwort hat, ist es, zu dem die Kinder sprechen, wenn sie beten." — Der hohen Gottesauffassung, wie sie Jesus gelehrt hat, stehen 10—14jährige Schüler noch verständnisarm gegenüber. Daraus erklärt es sich auch, daß verhältnismäßig wenig Geschichten des Neuen Testamentes als beliebt bezeichnet wurden. Zu ihnen wurden folgende Erzählungen gerechnet: Jesu Geburt. Die drei Weisen aus dem Morgenlande. Der zwölfjährige Jesus im Tempel. Wie Jesus den Menschen geholfen hat. (Hochzeit zu Kana, der Fischfang des Petrus, die Stillung des Sturmes, der Hauptmann zu Kapernaum, Jairi Töchterlein.) Ein Junge sagte: „Am besten gefallen mir die Geschichten, in denen von den Wundertaten des Herrn Jesus erzählt wird. Jesus hat viel getan, was kein anderer Mensch tun kann. Er ist auch sehr gut gewesen und hat allen Menschen, die in Not waren, geholfen." — Unter den lehrhaften Erzählungen gefiel das Gleichnis vom barmherzigen Samariter am besten. Ein Schüler fügte hinzu: „Es macht mir immer Spaß, wenn sich die Pharisäer und Schriftgelehrten über den Herrn Jesus ärgerten."

Von den Kirchenliedern hinterließen folgende besonders tiefe Eindrücke: Ein feste Burg, Morgenglanz der Ewigkeit, Lobe den Herrn, Befiehl du deine Wege, O Haupt voll Blut und Wunden, Jesus, meine Zuversicht, Liebster Jesu, wir sind hier und Vom Himmel hoch. Der Sinn vieler Kirchenlieder erschließt sich erst einer späteren Altersstufe, auf der mehr Verständnis und mehr Lebenserfahrung vorausgesetzt werden können. Aber der Wohllaut der Sprache dieser Dichtungen und die oft eindrucksvolle Melodie vermitteln Erlebnisse religiöser Art, die ein ganzes Leben lang im Gedächtnis haften bleiben. Vielen Schülern sagte es auch zu, daß in den Religionsgeschichtsstunden öfters Bilder angeschaut wurden. Sie schaffen Veranschaulichungen, die durch das gesprochene Wort nicht hervorgerufen werden können.

18. Wann betest du zum lieben Gott?

Durch diese Frage wollte ich in Erfahrung bringen, wann — ob regelmäßig oder nur selten — und bei welchen besonderen Gelegenheiten sich Kinder mit Gebeten an Gott wenden. Die Mehrzahl der Knaben gab an, daß sie morgens und abends beten. Einige betonten, daß in ihrem Elternhause auch mittags gebetet wird. Manchmal war aus den Antworten herauszulesen, daß die Kinder von ihren Eltern angehalten werden, das Beten nicht zu vergessen. Ein Junge hatte z. B. geschrieben: „Früh, mittags und abends muß ich beten. Wenn ich es mal vergesse, schimpft mich meine Mutter gleich aus." — Ab und zu hat das Kind besondere Erlebnisse, die es geradezu zwingen, intensiv an Gott zu denken. Und an Gott denken bedeutet ja in vielen Fällen soviel wie zu Gott beten. Die Kinderarbeiten gaben eingehend darüber Auskunft, bei welchen Anlässen sich die Schüler mit Gebeten an Gott wenden. Meist ist es ein Erlebnis der Not, das Kinder zum Beten anhält. „Als ich sehr krank war, als ich mich in den Finger geschnitten hatte, als ich in den Teich hineingefallen war, als mich die anderen Kinder verhauen wollten, als der Mond in der Nacht so hell schien und ich dachte, unser Haus brannte, wenn bei uns jemand krank ist, wenn wir kein Geld haben, wenn ich etwas Böses getan habe", waren Antworten auf diese Frage.

19. Welche Gebete sprichst du her?

Meist werden von den 11—12jährigen Knaben die bekannten Kindergebete hergesagt. Genannt seien: Wie fröhlich bin ich aufgewacht, Gott, ich danke dir von Herzen, Führe mich, o Herr, Vater unser, Komm, Herr Jesus, sei unser Gast, Danket dem Herrn, Müde bin ich, Breit aus die Flügel beide. — Manche Knaben wenden sich nur mit einigen Worten an Gott. An solchen kurzen Gebeten wurden folgende genannt: „Lieber Gott, beschütze mich doch auch diesen Tag, daß mir nichts Böses geschehen mag!" —

„Lieber Gott, behüte uns und beschütze uns. Amen!" Bei außergewöhnlichen Erlebnissen sprechen die Kinder freie Gebete, in deren Wortlaute sich die Geschehnisse des Tages widerspiegeln. Da wird die Gottheit angerufen, um körperliches Leid zu lindern, die Angehörigen wieder gesund zu machen, die Gefühle der Angst und Furcht nicht nochmal aufkommen zu lassen usw. Manchmal sind es allerdings recht unbedeutende Dinge, um derentwillen junge Menschen beten. Viele meiner Schüler gaben an, die Gebetsworte leise herzusagen. Das Beten ist ihnen der Ausdruck echten Fühlens, das sich gegen jede Veräußerlichung sträubt. Ein Junge sprach die Gebetsworte nur undeutlich, weil er der Meinung ist, daß Gott auch die Worte versteht, die nur murmelnd hergesagt werden.

20. Sind deine Gebete immer erhört worden?

Mehrere Knaben behaupteten, daß bisher alle Gebete erfüllt worden sind. In echt pharisäerhafter Gesinnung fügte einer hinzu: „...., weil ich ein guter Junge bin. Ich mache keine Dummheiten mehr und folge meiner Mutter immer. Darüber freut sich der liebe Gott. Er hat mich gern, und er vergißt meine Gebete nicht." — Wie aber aus der Mehrzahl der Kinderarbeiten ersichtlich war, hatten die Schreiber schon wiederholt die Erfahrung machen müssen, daß Gebete nicht erfüllt worden sind. „Ich war mal schwer krank. Ich habe zum lieben Gott gebetet, er möchte mich doch schnell wieder gesund machen. Er hat es aber nicht getan. Ich bin über vier Wochen lang krank gewesen." — „Ich hatte mir mal heimlich ein großes Stück Wurst abgeschnitten. Ich betete, meine Mutter sollte es nicht merken. Sie hat es aber doch gemerkt, und ich habe tüchtige Haue bekommen." — „Im Winter habe ich oft gebetet, es sollte schneien. Es ist aber kein Schnee gefallen." — „Zu Weihnachten wollte ich gern einen Schlitten und einen Stabilbaukasten haben. Ich betete deshalb: Lieber Gott, sage es doch bitte meinen Eltern. Er hat es aber noch nicht gesagt." — „Meine Großmutter war im vorigen Jahre sehr krank. Ich habe jeden Abend gebetet, der liebe Gott möge sie doch wieder gesund machen. Mein Beten hat aber nichts geholfen. Meine Großmutter ist doch gestorben." — Zwar entsinnen sich die Knaben darauf, daß manchmal das Beten keinen Erfolg hatte, diese Erfahrung — so schmerzlich sie für das Einzelkind auch sein mag, — hat aber nicht die Wirkung, am Vorhandensein und am Wirken der Gotteskräfte zu zweifeln. Daß aus unerfüllten Gebeten heraus an Gott gezweifelt wurde, war nur aus einigen Kinderaussagen zu entnehmen: „Der liebe Gott hat meine Gebete nicht erfüllt, denn mein Bruder und auch meine Schwester sind doch gestorben. Da ist mir schon manchmal der Gedanke gekommen, es wird wohl gar keinen Gott geben." — Einzelne biblische Geschichten nähren noch diese Zweifel. Da sie von manchen Eltern und den größeren Geschwistern unserer Volksschüler nicht zerstreut, sondern noch bestärkt werden, gibt es Knaben, die an die Welt der Gotteskräfte nicht mehr glauben. In einer Arbeit hieß es: „An den lieben Gott, den Himmel und die Hölle glaube ich nicht mehr, weil mein Vater und meine großen Brüder auch nicht daran glauben." —

Daß diese Stimmen, die das Religiöse glattweg ablehnen, so selten sind, ist auf die Umweltsverhältnisse der Knaben unseres Schulsystems zurückzuführen. Sie entstammen zumeist den kleinbürgerlichen Volksschichten, es sind Kinder von Handwerkern, unteren Beamten, kleinen Geschäftsleuten und von Arbeitern. In einer Stadt wie Naumburg, die so gut wie keine Industriebetriebe aufweist, ist das rein proletarische Element — das in den politischen Parteien straff organisiert ist — nicht stark vertreten. Wie günstig hier das Milieu für meine Erhebungen beschaffen war, geht auch daraus hervor, daß von den 320 Schuljungen der vier oberen Jahrgänge nur 16 nach dem Willen der Erziehungsberechtigten am Religionsunterrichte nicht teilnehmen dürfen.

Durch die Fragestellungen suchte ich herauszuhorchen, welcher Art die sub-

jektiven Bedingungen sind, die der religiösen Geisteshaltung des Schulkindes die Prägung geben. Es kam mir darauf an, bei der Beschaffung des empirischen Materials nicht nur religiöse Vorstellungsinhalte zu klären, sondern hinzulauschen, aus welchen emotionellen Untergründen heraus die religiösen Akte ihre Bedeutung erhalten. Wie aus den Kinderaussagen hervorging, ist die religiöse Werterlebnisfähigkeit abhängig vom jeweiligen Entwicklungsstande des jungen Menschen. Erst in neuerer Zeit ist festgestellt worden, daß es sich auch bei den geistigen Wachstumsvorgängen nicht um ein ruhiges, unablässiges Weiterschreiten handelt, sondern daß ein bestimmter Rhythmus hervortritt. Ch. Bühler hat in ihrem Buche „Kindheit und Jugend" (Verlag Hirzel in Leipzig) ausführlich dargestellt, daß sich bis zur Geschlechtsreife mehrere Entwicklungsphasen deutlich voneinander abheben. An den Übergangsstellen kann es zu krisenhaften Erscheinungen kommen, die für die seelische Weiterentwicklung von ausschlaggebender Bedeutung sind. Es ist noch gänzlich unerforscht, welche Bedeutung diese Bruchstellen für die Ausprägung des Kinderglaubens haben. Schon Starbuck hat darauf hingewiesen, daß sich im Leben des Kindes drei religiös differenzierte Lebensabschnitte unterscheiden lassen. Er benennt sie: die Zeit des rezeptiven Kinderglaubens, die unruhige Kinderzeit, die Zeit des religiösen Wiederaufbaues am Ende der Kinderzeit. In dieser Arbeit sind Knaben zu Worte gekommen, die den beiden letzten Phasen zugehören. Das Kind der Vorpubertät trachtet danach, seine Lebenskreise zu erweitern, es sucht neue Personen, mit denen es in Beziehungen treten möchte. Aus seiner Seelenlage heraus erwächst ihm das Bedürfnis nach Gott. Wie genaue Kenner der literarischen Produktion des Kindes nachgewiesen haben, sind auch die Dichtungen in starkem Maße religiösen Dingen gewidmet. 10—14jährige Knaben nehmen Erlebnisse schon sehr ernst. Busemann bezeichnet in seinem Buche „Die Jugend im eigenen Urteil" die Fähigkeit, tiefgreifende Erlebnisse zu haben, als das Kriterium seelischer Vorpubertät. Die Fülle des mitgeteilten Materials könnte den Eindruck erwecken, als ob 10—14jährige Volksschüler häufig religiöse Werte erleben. Um aber diese Meinung nicht aufkommen zu lassen, möge besonders hervorgehoben werden, daß religiöse Erlebnisse nicht zu den Alltäglichkeiten gehören, sondern daß sie nur vereinzelt bei besonderen Anlässen auftreten. Durch die Aufforderung, von Gotteserlebnissen zu berichten, waren die Kinder gezwungen, sich auf solche zu besinnen. Es sind mithin auch Geschehnisse geschildert worden, die zeitlich weit zurückliegen, die aber durch die Wucht und Eindringlichkeit die Seele erschütterten und vom Gedächtnis für lange Zeit festgehalten werden.

Wie schon dargestellt wurde, erlebt der junge Mensch in den Jahren der negativen Phase zum ersten Male seelische Not, die ihn aus dem Gefühle der Ohnmacht hinweist zu Gott. Als die hervorstechendsten Wesensmerkmale der Seelenstruktur des Schulkindes sind Sinnenhaftigkeit und rege Phantasietätigkeit bezeichnet worden. Daraus ist die phantasiemäßige Weltauffassung erklärlich, die besonders deutlich im Glauben an Himmel und Hölle hervortritt. Der kindliche Geist wird von einer Unmenge von Eindrücken bestürmt, die, mangelnder Erfahrung wegen, noch nicht der Wirklichkeit entsprechend zusammengeordnet werden können. Die Seele des Kindes strebt danach, alles Geistige zu versinnlichen, weil es geistige Inhalte nur an vorstellbaren Formen schauen kann. A. und K. Busemann haben in ihrer Abhandlung „Zur Psychologie der kindlichen Reli-

gion“[1] darauf hingewiesen, wie stark anthropomorph auch noch die Gottesvorstellungen des älteren Kindes gefärbt sind. Dieses Streben nach dem Sichtbaren und nach dem Greifbaren bleibt bei vielen Menschen das Leben lang wach. Wie ich vor einiger Zeit gesprächsweise heraushorchen konnte, unterscheiden sich die Gottesvorstellungen mancher erwachsener Menschen nicht von denen 10—14-jähriger Kinder. Aus den Einzelerlebnissen ging hervor, daß alle Knaben eine Macht, die jenseits aller Menschenweisheit und Menschenmacht liegt, ahnen und lieben. Diese übermächtige Welt tritt in ihr Leben helfend, lohnend, warnend und strafend ein.[2]

Man wird sich des Eindrucks nicht erwehren können, daß von den Knaben dieser Altersstufe noch recht primitive Ansichten und Stellungnahmen vorgetragen worden sind. Das seelische Leben 10—14jähriger Kinder ist dem aufmerksamen Beobachter noch einigermaßen überschaubar, weil es noch arm an Komplikationen ist. Eine gründliche Auseinandersetzung auch mit dem Religiösen erfolgt erst in der Reifezeit, also in den Jahren nach der Schulentlassung. Es ist ja wiederholt bedauert worden, daß unsere Volksschulkinder zu zeitig ins Leben hineingestellt werden. Sie werden schon in einem Alter führerlos gelassen, in dem sie der Leitung noch dringend bedürften. Das gilt im besonderen Maße für das Wertgebiet des Religiösen. Bohne[3] ist der Meinung, daß es möglich ist, den Kinderglauben — ohne daß er Erschütterungen erfahren müßte — in die Frömmigkeitsform der Erwachsenen überzuführen. Das würde allerdings voraussetzen, daß von den Erziehern in Haus, Schule und Kirche auch nach der Schulentlassung auf die religiöse Entwicklung in diesem Sinne eingewirkt wird. Leider geschieht es nicht. Die Erlebnisse während der Lehrjahre veranlassen viele junge Menschen, das während der Schulzeit übernommene religiöse Gut wegzuwerfen. Manche sind schon deshalb an Gott irre geworden, weil sie im Leben erfuhren, daß Gebete nicht erhört wurden. Um aber nun diese Folgen nicht eintreten zu lassen, ist es ratsam, schon dem älteren Schulkinde zu sagen, daß das kein Grund ist, am Vorhandensein überweltlicher Kräfte zu zweifeln. Wir Menschen tragen in unseren Gebeten oft sehr selbstsüchtige Wünsche zu Gott, von denen wir aber nicht wissen, ob sie sich später zu unserem Wohle auswirken würden. Vielleicht bietet sich in einer stillen Stunde in der Schulstube Gelegenheit, die Kinder darauf hinzuweisen, daß Gott stets dann hilft, wenn er in Seelenqualen und in Gewissensnöten angerufen wird.

Es ist schwer, etwas Zusammenfassendes über die Religiosität des präpuberalen Knaben mitzuteilen, schon deshalb, weil die Erscheinungsformen der kindlichen Religiosität verschiedene Aspekte aufweisen. Dem Wesen der Kinderreligion kann man näherkommen, wenn man, wie es schon Richard Kabisch tat, zwei Arten von Religiosität unterscheidet: Die Religion der Erfahrung und die Religion der Phantasie.[4] In der Religion der Erfahrung fühlt das Kind die Unzulänglichkeit und die eigene Nichtigkeit, es ersehnt Berührungen und Beziehungen zu der allgewaltigen Gotteswelt. In der Religion der Phantasie sucht es die Gotteskräfte

[1] Blätter für die Fortbildung des Lehrers, VII. Jahrg., S. 455.

[2] Hinweisen möchte ich auf Leuschner, Die Religion der Kindheit (Dresden, 1926).

[3] Bohne, Die religiöse Entwicklung in der Reifezeit. Leipzig, 1922.

[4] Kabisch-Tögel, Wie lehren wir Religion? 7. Aufl. S. 59—69.

in Vorstellungen zu gestalten. Dabei lehnt es sich an sinnbildliche Darstellungen an, die von den älteren Generationen geschaffen worden sind. Die größere Kraft liegt auf Seiten der Erfahrungsreligion. Sie vermittelt Eindrücke, die einen starken Einfluß auf die Lebensführung gewinnen können. Die Religion der Phantasie kann durch Gefühle der Furcht und Hoffnung — welche mit den Phantasiegestalten verbunden werden — erregend und beruhigend wirken und Bestrebungen auslösen.

In der vorliegenden Untersuchung ist an Hand umfangreichen Materials festgestellt worden, daß sowohl in erlebter körperlicher und seelischer Eigennot als auch in den Naturereignissen und in den sittlichen Geboten die Gottheit als übermächtige Kraft in das Leben des Kindes hineintritt. Das sittliche Sollen ist ihm etwas Unbedingtes, etwas Hohes, etwas Heiliges, dem gegenüber es seine Unzulänglichkeit fühlt, und durch solche Erlebnisse sehnt es sich hinüber in eine weitere Welt; sie machen die Seele leicht empfänglich für das Religiöse. Auf diesem Gebiete seelenkundlicher Forschung kann noch viel Arbeit geleistet werden. In seiner Abhandlung „Zur Forschung über die Religiosität und die Ethik des Schulkindes" (Pädagogische Warte 1928, Heft 21) nennt August Miehle — ein genauer Kenner dieses Fragenkreises — an Problemen, die noch bearbeitet werden müssen, folgende: Wie stellt sich das Kind zu den Lehrsätzen der objektiven Religion? In welcher Weise nimmt es an kultischen Handlungen teil? Wie feiert es, wie betet es? Wie greift es religiöse Probleme an? Welchen Einfluß hat die Umwelt auf Richtung und Verlauf des religiösen Erlebniszusammenhangs? Welches sind die Kriterien der Religiosität des Dorf- und des Stadtkindes? Welche typischen Erscheinungsformen kindlicher Religiosität sind aufweisbar? Wie entwickelt sich im Einzelkinde der Sinn für das Religiöse? Wie zergliedert sich der religiöse Erlebnisvorgang? — Die Untersuchung der Religiosität des Schulkindes führt also in eine Fülle von Einzelproblemen hinein. Es ist aber nicht zu verkennen, daß die Lösung der eben angedeuteten Aufgaben viel Schwierigkeiten bereitet. Manches wird sich wohl im Verlaufe der nächsten Jahre noch klären lassen, manches dürfte aber niemals erforscht werden können, weil es auch dem geistig beweglichen Kinde schwer fällt, von seinen religiösen Erlebnissen ausführlich zu berichten. Diese Seelenregungen sind Gemütsbewegungen feinster Art, die nur dann im Gedächtnis haften bleiben, wenn sie mit sinnfälligen Geschehnissen eng verbunden waren. Viel religiöses Leben verbleibt im Unterbewußten der Kindesseele, und nur wenig tritt in das Reich des klaren Bewußtseins hinein.

* * *

Intelligenztests als Hilfsmittel des Lehrers bei der Schülerbegutachtung.

Bericht über die Verwendung von Tests bei der Charakteristik von Grundschülern.

Von Karl Zietz.

Die Anwendung von Intelligenztests, ihre Möglichkeit und ihre Grenzen, sind viel umstrittene Probleme der modernen Begabungspsychologie. Indes kann über das Grundsätzliche: die Möglichkeit und Berechtigung der Testmethode überhaupt wohl keinerlei Meinungsverschiedenheit bestehen. Prinzipielle Bedenken werden auch wohl nur noch aus den Kreisen von Praktikern vorgebracht und bestehen zumeist in der Betonung der Erfahrung und intuitiven Könnens gegenüber einer nach wissenschaftlich-theoretischen Grundsätzen durchgeführten „lebensfremden" psychologischen Prüfung. Dabei ist es, besonders in der Lehrerschaft, noch in weitem Maße unbekannt, daß Personalgutachten auf dieser Grundlage dem Praktikerurteil keineswegs nachstehen. Die Bewährung erweist sogar, daß der Prognose mittels psychologischer Prüfung größere Sicherheit zukommt.[1] Es ist weiterhin nicht bekannt, welch sorgfältige Vorarbeit bei der Auslese und Eichung jedes einzelnen Tests aufgewandt wird, daß sich die Wissenschaft der Grenzen und Irrtumsquellen der Testmethode sehr wohl bewußt ist und letztere nach Möglichkeit einzuschränken sucht. Auch die Lehrerbegutachtung hat aber ihre Grenzen und ihre Irrtumsmöglichkeiten. Ziel des vorliegenden Aufsatzes ist es, an praktischen Beispielen die Einseitigkeit und somit die Ergänzungsmöglichkeit beider Wege aufzuzeigen.

Bei aller grundsätzlichen Anerkennung der Testmethode muß allerdings die Frage aufgeworfen werden, ob der Test in jedem Fall, auch z. B. in einer Massen- oder Gruppenprüfung bei Kindern, die dem Prüfer unbekannt sind, zu einem einwandfreien Begabungsurteil führen kann, ob nicht vielleicht seine Anwendbarkeit beschränkt ist auf Individualprüfungen, in denen er gewissermaßen nur Anlaß zur Auslösung eines Arbeitsvorganges ist und die Beobachtung des Arbeitsverlaufs die Hauptquelle psychologischer Einsichten bildet. Es ist nicht zu bestreiten, daß der Test „eine kurze, einseitige Belastungsprobe" darstellt, wie Hoffmann dies einmal formuliert, und daß er als adäquate Anforderung demnach nur für gewisse Arbeitstypen zu betrachten ist. Der langsam auffassende Schüler, der gewohnt ist, sich vorsichtig und kritisch an eine neue Aufgabe heranzumachen, sich dann aber in sie vertieft und sie in gründlicher, ausdauernder Arbeit zu bewältigen sucht, wird bei einer Testprüfung im allgemeinen zu ungünstig abschneiden. Der Symptomwert der Leistung ist also bei verschiedenen Typen verschieden anzusetzen. An dem fertig vorliegenden Leistungserfolg läßt sich aber der personale Prozeß der Entstehung nicht mehr ablesen, und die Beobachtung des Arbeitsverlaufs, die allein darüber Aufschluß geben könnte, verbietet sich natürlich bei einer Gruppenprüfung. Es ist hierbei noch ganz abgesehen von solchen Momenten, wie der Examensangst, der Überraschung, die die personale Bedeutung des Symptomwertes bei verschiedenen Individuen auch erheblich beeinträchtigen können. Diesen Typen stehen nun wieder andere gegenüber, bei denen gerade das Außergewöhnliche der Situation eine Art Sport-

[1] W. Stern, Die Intelligenz der Kinder und Jugendlichen. Leipzig 1928. S. 447 und 457.

stimmung mit sich führt, so daß es zu momentanen Spitzenleistungen kommt, die den sonstigen Leistungen des Prüflings keinesfalls entsprechen und auch nicht als Symptom für eine gute Begabung gewertet werden dürfen. Das Lösen einer Testaufgabe und die langandauernde, beharrliche Durchdringung und Bewältigung eines Aufgabengebietes sind noch zweierlei.

Schließlich läßt sich die Intelligenz nicht isolieren und für sich begutachten. Sie bildet nur ein Moment im Gesamtgefüge des Menschen, läßt sich z. B. nicht völlig abtrennen von Willens- und Charaktereigenschaften. Für den Grundschullehrer besonders, der doch innerhalb gewisser Grenzen für die Bewährung des Schülers in der höheren Schule bürgen soll, kann ein isoliertes Moment wie die „allgemeine Intelligenz" nicht allein maßgebend sein. Die Begabung muß getragen sein von wertvollen Willenseigenschaften wie Fleiß, Ausdauer, Gründlichkeit, und außerdem muß ein spontanes Interesse für geistige Betätigung hinzukommen. Erst wenn in beiden Hinsichten, intellektuell wie charakterologisch, keine Bedenken bestehen und zudem noch inhaltliches Wissen, ein ausreichendes Maß von Kenntnissen und Fertigkeiten vorliegt, ist eine günstige Prognose möglich. Für den Grundschullehrer ist das Eignungsurteil wichtiger als das Begabungsurteil.

Willens- und Charaktereigenschaften lassen sich aber in keiner Gruppenprüfung erfassen. Abgesehen von ihrer Inädaquatheit für gewisse Typen vermag also eine Gruppen-Testprüfung auch nur bestenfalls den Begabungsgrad aufzuzeigen, der allein aber noch nicht die Eignung verbürgt. Eine Einsicht in jene charakterologischen Momente ist nur möglich durch eine Individualprüfung unter einem geschulten Beobachter oder durch das auf langjährige Erfahrung gestützte Lehrerurteil.

So ist man von der Wissenschaft wie von der Praxis her im Hamburger Ausleseverfahren[1] dahin gekommen, das Ergebnis der Testprüfung als Kontrolle zu verwenden. Es stellt neben dem Lehrerurteil und dem Ergebnis des Probeunterrichts eine dritte Komponente dar und soll nur in Fällen von erheblicher Divergenz zwischen den beiden letzteren den Ausschlag geben.[1]

Es gibt aber für die Testprüfung noch eine andere, wichtige Anwendungsmöglichkeit. Sie kann ein wertvolles Hilfsmittel in der Hand des Klassenlehrers sein. Bereits Bobertag hat auf diese Verwendungsmöglichkeit der Tests hingewiesen und eine Nachprüfung des Begabungsurteils durch eine psychologische Begabungsprüfung seitens des Klassenlehrers gefordert.[2]

Die Testprüfung bietet ihm die Möglichkeit einer Überprüfung und evtl. Revision seiner Begabungseinschätzung. Er erhält neue Gesichtspunkte für seine weitere Beobachtungstätigkeit, wird vielleicht auf bestimmte Schüler hingewiesen, denen er künftig besondere Beachtung schenken muß. Dabei braucht eine Divergenz zwischen Lehrerurteil und Testergebnis durchaus nicht immer zu einer

[1] Über die Organisation des Hamburger Ausleseverfahrens siehe: Martha Muchow, Über die Verwendung psychologischer Methoden im Hamburger Schülerausleseverfahren. Pädagogische Warte 35 S. 120. — W. Stern, Die Intelligenz der Kinder und Jugendlichen. S. 448 ff. — Das Psychol. Institut der Hamburgischen Universität in seiner gegenwärtigen Gestalt. Z. f. angew. Psych. 39 S. 205. 1931.

[2] O. Bobertag, Übereinstimmung und Konstanz von Lehrerurteil und Testprüfung. Z. f. päd. Ps. 1928. S. 476.

Revision des ersteren zu führen. Es ist ebensowohl möglich, daß die folgende gründliche Beobachtung des betr. Schülers sein ursprüngliches Urteil im ganzen bestätigt und das Testergebnis in seiner Bedeutung einschränkt, was besonders bei den oben erwähnten Typen mit momentaner Höchstleistung zu erwarten ist. Wichtig ist ferner, daß bei einer derartigen zwanglosen Veranstaltung der Testprüfung im Rahmen der gewohnten Schularbeit Beeinträchtigungen durch Examensangst u. dgl. fortfallen. Es herrscht die normale Arbeitssituation, in der jeder seine gewohnte Arbeitsform entfalten kann. (Daher empfiehlt es sich in diesem Falle, keine Beschränkung der Zeit vorzunehmen. Die Durchführung eines Tests erfordert trotzdem selten mehr als eine Unterrichtsstunde.)

Der wissenschaftlich geschulte Psychologe wird nun auf die Gefahr des Dilettantismus hinweisen. Läuft es nicht hinaus auf die unsachgemäße Verwendung einer Methode, die, von der Wissenschaft ausgebildet, auch nur von geschulten Psychologen ausgeübt werden kann? Der Einwand ist nicht von der Hand zu weisen. Auch wenn eine gründliche psychologische Schulung fehlt, muß der Lehrer wenigstens mit der Handhabung und Auswertung der Tests vertraut sein. In Hamburg besteht die Möglichkeit einer direkten Schulung interessierter Lehrer und Lehrerinnen. Sonst bieten die von Bobertag und Hylla herausgegebenen Testhefte mit genauer Anweisung für die Durchführung und Auswertung einen Ersatz. Es ist auch zu erwarten, daß die moderne Lehrerausbildung zu einer besseren Schulung in dieser Hinsicht führt. Außerdem halte ich die Gefahr des Dilettantismus für nicht so schwerwiegend. Es handelt sich bei dieser Art der Testverwendung weder um eine wissenschaftliche Angelegenheit noch um eine folgenschwere Prüfung, die zu einer endgültigen Wertung des Schülers führt. Selbst wenn daher der eine oder andere Schüler infolge unzulänglicher Ausdeutung falsch beurteilt wird, so schafft die weitere Beobachtung wieder einen Ausgleich. Das Entscheidende ist, daß der Lehrer einmal Gelegenheit hat, seine Schüler in eine Situation zu versetzen, die aus dem Rahmen der gewohnten Schularbeit herausfällt, eine Situation, in der jegliche Routine, jedes Lösungsschema versagen. Es kommt auch nicht so sehr auf die Zahl der Fehler, als vielmehr auf den Gesamteindruck der Leistung an. Wichtiger als die quantitative Behandlung, die Feststellung der Fehlerzahl, also die Auswertung der Leistung ist die qualitative Behandlung, die Bewertung der Leistung, die Analyse der Fehler.[1]

So ergeben sich für den Pädagogen — und das ist mir mehrfach bestätigt worden von Lehrern, die auf mein Anraten eine Testprüfung in ihrer Klasse durchgeführt haben — wertvolle und im einzelnen oft überraschende Einblicke in die eigentümliche Struktur des kindlichen Denkens, in dessen anschaulich-konkrete Wege. Was auf den ersten Blick als Fehler anmutet, enthüllt sich bei näherer Betrachtung dann oft als eine durchaus sinnvolle, unserer abstrakten Denkart analoge kindliche Leistung. In solchen Fällen muß eine Testleistung trotz größerer Fehlerzahl höher bewertet werden als eine andere mit weniger, dafür aber sinnlosen Fehlern oder völligen Versagern.[2]

[1] Siehe dazu: W. Stern, I. d. Kind. u. Jug. S. 55 und: Persönlichkeitsforschung und Testmethode (in Jahrbuch f. Charakterologie Bd. 6).

[2] In diesem Zusammenhang ist die Frage aufgeworfen worden, ob man überhaupt berechtigt ist, die Leistungen des Kindes zu messen an dem Grade der Annäherung an Denkleistungen des Erwachsenen. Tatsächlich wird eine Lösung nur als „richtig" gewertet, wenn sie der Denk-

Für den Lehrer ergibt sich bei der Durchsicht ein interessantes und pädagogisch förderliches Wechselspiel zwischen dem eignen Urteil über einen Schüler und dem aus der vorliegenden objektiven Leistung sich ergebenden Bild. Ein Faktor ergänzt und vertieft den andern. Das Testergebnis läutert das auf Erfahrung gestützte Urteil des Lehrers, das Lehrerurteil klärt die Testleistung und rückt sie in das rechte Licht.

Es muß an dieser Stelle auch einmal darauf hingewiesen werden, wie schwierig selbst für geübte Pädagogen die Beurteilung des Dispositionellen im Bereich der geistigen Leistungen ist. Charaktereigenschaften und Leistungserfolge sind verhältnismäßig leicht zu erfassen. Es ist aber wesentlich schwieriger, durch die Leistungen hindurch auf den dispositionellen Untergrund vorzudringen, zwischen akuten Leistungserfolgen und chronischer Leistungsfähigkeit zu unterscheiden. Ein Schüler, der einen großen und stets präsenten Schatz an Vorstellungen hat, sich gewählt ausdrückt, interessiert und fleißig mitarbeitet, täuscht allzu leicht einen höheren Begabungsgrad vor, als ihm wirklich zukommt. Dagegen wird ein Schüler von zurückhaltendem Wesen, unbeholfen im sprachlichen Ausdruck, eingeengt in seiner geistigen Beweglichkeit, leicht unterschätzt.[1] Es sind die Typen des „Blenders" und des „Verkannten". Kein Lehrer kann sich von solchen Fehleinschätzungen freisprechen.

Zudem wird die Lehrerbeobachtung erschwert durch den Umstand, daß er sich nicht jeweils nur auf einen Schüler konzentrieren kann. Die Beobachtung kann immer nur in der gelegentlichen Erfassung charakteristischer Züge und Eigenarten des einzelnen Schülers bestehen, die er später erst zu einem Gesamtbild vereinigt. Eine systematische Beobachtungstätigkeit verbietet sich naturgemäß- Hinzu kommt noch eine prinzipielle Schwierigkeit, die in der Grundeinstellung des Lehrers begründet liegt. Er soll und will inmitten seiner Schüler wirken und nicht abseits stehen und beobachten. Er soll aktiv eingreifen und nicht passiv aufnehmen. Die Schwierigkeit liegt somit nicht in der bloßen Behinderung der Beobachtungstätigkeit, sondern in der grundsätzlich anderen Art des Verhaltens. Indem er ständig erzieherisch und unterrichtlich eingreift, die Situation ändert, zerstört er in gewissem Maße die Voraussetzung jeder Beobachtung. Das gilt allerdings nur mit Einschränkung. Gewisse Seiten der Schüler

leistung des Erwachsenen entspricht. Jedoch ist das Problem mehr ein pädagogisches als ein psychologisches. In einem gewissen, wenn auch sehr umstrittenen Umfange muß der Pädagoge vom Kinde Leistungen verlangen, die sich der „Welt des Erwachsenen" nähern. Zum mindesten für den speziellen Fall einer Auslese für die höhere Schule ist diese Forderung zu erheben. Der bezüglich seiner Denkstruktur noch mehr auf kindlich-primitiver Entwicklungsstufe stehende Schüler ist nicht in demselben Maße geeignet wie derjenige, der bereits eine gewisse Fähigkeit zu abstrakten, über das Momentane und Konkrete hinausgehenden Denkleistungen erlangt hat.

[1] Als eine Illustration zu diesem Thema kann folgender Fall angesehen werden, der sich kürzlich bei der Eichung eines neuen Kritiktests im hiesigen Psychologischen Institut gezeigt hat. Ein 7jähriger Schüler, der von der Lehrerin als unterdurchschnittlich begabt bezeichnet worden war, lieferte bei der Lösung des Tests das beste Ergebnis seiner Altersstufe. Die Lehrerin gab daraufhin die Möglichkeit eines Irrtums ihrerseits zu. Es war ein typischer Fall: ein schüchternes, zurückhaltendes Kind, etwas langsam im Denken und im Arbeiten, dazu noch stark gehemmt durch ungünstige häusliche Verhältnisse, daher in den positiven Leistungen mangelhaft.

wird der Lehrer als tätiger Erzieher besser kennen und beurteilen können als etwa ein nur vorübergehend anwesender Beobachter, andere wieder weniger.

Es ist ein Kapitel der Psychologie des Lehrers, das einer eingehenden Behandlung noch harrt. Hier ist nur so viel wichtig, daß der Lehrer versuchen muß, von möglichst vielen Seiten, mit allen Hilfsmitteln, die ihm zur Verfügung stehen und die er Zeit und Gelegenheit hat anzuwenden, seine Schüler kennen zu lernen. Ein solches Mittel liegt in der Testprüfung vor. Es vermag ihm zu helfen, die Begabungsfrage zu klären und damit ein wichtiges Moment des Personal- und Eignungsgutachtens aufzuhellen. (Fortsetzung folgt.)

* *

Kleine Beiträge und Mitteilungen.

Aus dem Tätigkeitsbericht des Mannheimer Schulpsychologen für die Schuljahre 1930/31 und 1931/32.[1]

Über die in den beiden Berichtsjahren durchgeführten praktisch-diagnostischen Begabungs- und Ausleseprüfungen und über die Anzahl der von diesen Prüfungen erfaßten Schulkinder unterrichtet folgende Zusammenstellung:

	Zahl der geprüften Schüler: 1930/31	1931/32
I. Einzelprüfungen:		
1. Individualdiagnosen mit Erstattung ausführlicher Gutachten. Auslese für die Hilfsschule	142	139
2. Auslese für die Förderklassen: erste Klasse	302	330
zusammen	444	469
II. Gruppenprüfungen:		
1. Auslese für die Förderklassen: II.—VII. Klasse	1389	1124
2. Auslese für die V. Sprachklasse	673	955
3. Auslese für die VII. Übergangsklasse	24	66
4. Auslese für die höhere Schule	1088	714
5. Auslese für die städt. Hausfrauenschule und für den Sonderkurs dieser Schule	55	69
6. Feststellung des Begabungsniveaus einzelner Schulklassen auf Wunsch des Klassenlehrers	27	85
7. Sonstige Anlässe	29	22
zusammen	3285	3035

Jede Einschulung in einen der nach der Allgemeinbegabung differenzierten Klassenzüge des Mannheimer Schulsystems erfolgt auf Grund eines kombinierten Ausleseverfahrens. Ausgangspunkt und Grundlage für die zu treffende Entscheidung bildet stets das Urteil des Klassenlehrers. Zur Erzielung einer erhöhten Objektivität, Gleichmäßigkeit und Gerechtigkeit wird das subjektive Lehrerurteil ergänzt durch eine psychologische Begabungsprüfung und durch eine pädagogische Leistungsprüfung der in Frage kommenden Schüler. Die psychologischen Prüfungen werden, soweit es sich um eine größere Anzahl von Prüflingen handelt,

[1] Über die seit 1922 in Mannheim bestehende Einrichtung des Schulpsychologen siehe H. Lämmermann, Von der Tätigkeit des Schulpsychologen. Arbeitsbericht des psychologischen Beraters der Mannheimer Volksschule. — Jenaer Beiträge zur Jugend- und Erziehungspsychologie. Heft 8. Jul. Beltz, Langensalza 1928.

unter der Leitung des Schulpsychologen von einer permanenten Arbeitsgemeinschaft durchgeführt, zu der jede Schulabteilung eine Lehrkraft stellt.

Im Schuljahr 1930/31 mußte zur Vervollständigung unserer psychologischen Prüfmethoden eine neue Gruppen-Testserie für die II. Klassenstufe zusammengestellt werden. Diese Prüfreihe wurde in drei Knaben- und drei Mädchenklassen mit insgesamt 227 Schülern geeicht, d. h. es wurden die für diese Altersstufe charakteristischen Normalwerte ermittelt und der diagnostische Wert der verwendeten Methoden durch einen Vergleich mit dem Lehrerurteil festgestellt (Bewährungskontrolle).

Die früher begonnene vergleichende Untersuchung über die typischen Unterschiede in der Persönlichkeitsstruktur und in der Persönlichkeitsentwicklung zwischen gut-, mittel- und schwachbegabten Schulkindern (Sprach-, Haupt- und Förderklassenschülern) wurde 1930 zu Ende gebracht. Der Untersuchungsbericht „Typologie und Ätiologie der Schulbegabung" behandelt in seinem ersten Teil die häusliche Umwelt und ihren Einfluß auf die geistige Entwicklung, im zweiten Teil die Beziehungen zwischen Temperament und Schulbegabung und im dritten Teil die besonderen Bedingungen der schulischen Leistungsfähigkeit. Es wurde versucht, die Dominanten der Schultüchtigkeit herauszuanalysieren und eine psychologische Typik des gutbegabten und des schwachbegabten Schulkindes aufzustellen. Leider war eine Drucklegung des ausführlichen Berichts infolge der ungünstigen wirtschaftlichen Verhältnisse bisher noch nicht möglich, doch erschien ein (als Dissertation gedruckter) kurzer Auszug.

Eine Seite des Begabungsproblems ist von besonderer Bedeutung für die organisatorische Gestaltung und Differenzierung der Schule, namentlich für die aktuelle Diskussion über die zweckmäßigste Gestaltung der Oberstufe der Volksschule. Gemeint ist die Frage nach dem Verhältnis von Allgemein- und Sonderbegabung: Unterscheiden sich die Schüler der Oberstufe mehr durch die verschiedene Höhenlage des individuellen Gesamtniveaus, oder aber sind es mehr die Unterschiede in den Spezialfähigkeiten, die besonders in die Augen springen? Im ersteren Fall wird man die Bildung von besonderen Begabtenklassen für den adäquateren und wirksameren Weg der Begabtenförderung halten müssen, während man sich im letzteren Fall für eine Differenzierung nach den qualitativen Begabungsrichtungen (im Sinne des Kern-Kurse-Systems) entscheiden wird. Was zu diesem Problem auf Grund der bisherigen eigenen und fremden Untersuchungen heute gesagt werden kann, versuchte der Schulpsychologe in einer Abhandlung darzulegen, die unter dem Titel „Über das Verhältnis von Allgemein- und Sonderbegabung und seine Bedeutung für eine organisatorische Differenzierung der Schule" in der Zeitschrift für Pädagogische Psychologie (1931, Heft 9) erschien.

Angesichts der praktischen Wichtigkeit dieser Fragen und angesichts der Tatsache, daß die bisherigen Untersuchungen noch keine eindeutige und präzise Lösung gebracht haben, wurde eine experimental-psychologische Spezialuntersuchung über die Verteilung der Schulfähigkeiten und ihre gegenseitigen Beziehungen in Angriff genommen. Es wurden 22 Schultests für Allgemeinintelligenz, Lesen, Rechtschreiben, Sprachlehre, Französisch, Zahlenrechnen, Denkrechnen, Geometrie, Naturgeschichte, Geographie, Geschichte, Naturlehre und Zeichnen zusammengestellt. Mit diesen Aufgaben wurden 500 Schüler

und Schülerinnen aus den VI. Sprach-, Haupt- und Förderklassen eingehenden Leistungs- und Begabungsprüfungen unterzogen. Die Vorbereitung und Durchführung dieser Untersuchung und die Auswertung der Leistungen zog sich durch das ganze Schuljahr 1931/32 hin. Die Verarbeitung des umfangreichen Materials wird noch einige Zeit in Anspruch nehmen.

Eine andere schulorganisatorische, und zwar speziell für das Mannheimer Schulsystem bedeutsame Frage wird untersucht in dem Aufsatz „Einweisung von Nichtrepetenten in die Förderklassen" (Badische Schulblätter 1931, Heft 3). Folgt aus der Zweckbestimmung der Förderklassen notwendig die bisher gültige Regelung, daß nur Repetenten in ihnen Aufnahme finden können? Diese Frage wird auf Grund psychologischer und pädagogischer Erwägungen verneint. Es wird eine Änderung der Einweisungsbestimmungen nach der Richtung vorgeschlagen, daß unter gewissen Voraussetzungen zurückgebliebene und schwachbegabte Schüler auch ohne sitzen zu bleiben in eine Förderklasse überwiesen werden können.

Betraf diese Arbeit in der Hauptsache diejenigen Fälle verminderter Schulbegabung, die mehr an der Grenze zwischen den Typen der Schwachnormalen und dem Bereich durchschnittlicher Leistungsfähigkeit stehen, so hatten sich andere Untersuchungen mit den Grenzfällen zwischen Förderklassen- und Hilfsschulbedürftigkeit zu befassen. Und zwar handelt es sich hierbei um diejenigen Schüler, die alljährlich aus IV. und V. Förderklassen zur Entlassung kommen, denen es also auch im Förderklassenzug nicht gelingt, bis zur Oberstufe zu gelangen. Vergleichende Leistungsmessungen ergaben, daß ein nicht geringer Teil dieser Schüler auf wichtigen Leistungsgebieten das Hilfsschulniveau nicht überragt. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, solche „Grenzfälle" möglichst frühzeitig dem psychologischen Ausleseverfahren für die Hilfsschule zuzuführen, damit über die zweckmäßigste Einschulung rechtzeitig entschieden werden kann, und damit wenigstens Entlassungen aus der IV. Klassenstufe künftighin vermieden werden.

Die statistischen Untersuchungen über die Bewährung unseres kombinierten Verfahrens der Begabtenauslese für die höhere Schule konnten während der beiden Berichtsjahre wesentlich gefördert und zu einem vorläufigen Abschluß gebracht werden. Zugrunde gelegt wurde hierbei der Stand von Ostern 1931. Bis zu diesem Zeitpunkt waren es 7 Übertrittsjahrgänge (1924—1930) mit zusammen 4500 Schülern, deren Entwicklung auf Grund der jährlichen Auskünfte der höheren Lehranstalten verfolgt werden konnte. Einige Ausschnitte aus dem in Vorbereitung befindlichen Bericht, erschienen in der Badischen Schulzeitung (1931 Nr. 52, 1932 Nr. 2 und 3). Das Hauptergebnis unserer Bewährungsuntersuchung ist der exakte Nachweis, daß innerhalb gewisser empirisch genau festgestellter Grenzen eine psychologische Schülerauslese durchaus möglich ist. Es ist möglich, durch eine negative Auslese die Zahl der Ungeeigneten zu vermindern, und zwar ohne Gefahr von Härten, d. h. ohne befürchten zu müssen, daß mit den Ungeeigneten auch eine nennenswerte Anzahl Geeigneter ungerechterweise ferngehalten wird. Je länger man die Entwicklung der von unserem Gesamtgutachten als ungeeignet bezeichneten Schüler verfolgt, desto restloser wird die Übereinstimmung zwischen Prognose und Bewährung. Dem badischen Unterrichtsministerium wurde wiederholt über unsere Erfahrungen mit der

Schülerauslese berichtet; dabei wurden auch Vorschläge zur Verbesserung des Aufnahmeverfahrens für die höhere Schule unterbreitet.

Nach der staatlichen Neuregelung des Aufnahmeverfahrens für die höhere Schule kommt den Zeugnisnoten der IV. Grundschulklasse insofern eine erhöhte Bedeutung zu, als diejenigen Schüler, die in Deutsch und Rechnen die Note „gut" haben, ohne Aufnahmeprüfung zugelassen werden. Diese Regelung kann nur unter der Voraussetzung als eine gerechte angesehen werden, daß in allen Schulen ungefähr mit dem gleichen Maßstab gemessen wird. Da die Praxis der Notengebung jedoch weit davon entfernt ist, dieser Forderung zu genügen, ergab sich das Bedürfnis nach gewissen Maßnahmen zur Erzielung einer größeren interindividuellen Gleichmäßigkeit und Objektivität in der Leistungsbewertung durch die Grundschullehrer. Es wurde zu diesem Zwecke folgende Einrichtung versuchsweise eingeführt: Zweimal im Schuljahr werden in sämtlichen IV. Hauptklassen gemeinsame Probearbeiten gegeben. Sie sollen den Klassenlehrer in die Lage versetzen festzustellen, was für Zensuren seine Schüler erhalten, wenn ihre Arbeiten mit einem Maßstab gemessen werden, der ungefähr dem Durchschnittsniveau der Gesamtschule entspricht. Diese gemeinsamen Probearbeiten traten an die Stelle der pädagogischen Prüfung und bedeuten insofern eine gewisse Modifizierung unseres kombinierten Ausleseverfahrens. Sie kommt auch der Auslese für die Sprachklasse zugute, bei der die Grundschul-Zeugnisnoten schon immer eine ausschlaggebende Rolle gespielt haben.

Alle diese Maßnahmen bezwecken eine Ergänzung und Unterstützung des intuitiven Lehrerurteils durch objektive Methoden. Noch auf einem anderen Weg wurde versucht, den Lehrkräften der Mannheimer Volksschule bei der Beurteilung der Schülerindividualitäten Hilfen und Handreichungen zu bieten und die psychologische Beobachtung der Schulkinder gründlicher und planmäßiger zu gestalten: Im Auftrage des Stadtschulamts verfaßte der Schulpsychologe eine „Anleitung zur psychologischen Beobachtung und Beurteilung der Schüler", die sich auf folgende Seiten der Schülerpersönlichkeit erstreckt: Gefühlsleben, soziales Verhalten, Selbstbewußtsein, Aktivität, Arbeit, Interessen, Begabungsstruktur, häusliche Umwelt. Für die Schulamtsbewerber wurde im Schuljahr 1931/32 ein dreitägiger schulpsychologischer Kurs über das Thema „Möglichkeiten und Wege der psychologischen Schülerbeurteilung" veranstaltet.

★

Nachrichten.

1. Der Deutsche Verein für Schulgesundheitspflege gibt neuerdings eigene „Blätter für Schulgesundheitspflege" heraus, die in zwangloser Folge (meist vierteljährlich) erscheinen sollen. (Verlag Konkordia, Bühl-Baden.) Schriftleiter sind Med.-Rat Dr. Stephani-Mannheim und Universitätsprofessor Dr. Roller-Gießen. Das erste Heft enthält an Originalabhandlungen zwei Arbeiten über „Die schwierigen Schüler in höheren Schulen" von Dr. Stephani und „Zum 3. internationalen Freiluftschulkongreß 1934 in Deutschland" von Dir. Triebold. Ferner bringt das Heft Berichte, Mitteilungen und Buchkritiken. Die Hauptaufgabe der neuen Blätter soll die Erörterung schulpraktischer Arbeit in der Gesundheitsfürsorge sein. Deren Förderung bedarf der Mitwirkung aller berufener Kreise, besonders der in der Schulgesundheitspflege unmittelbar tätigen Lehrer und Ärzte. Der im letzten Winter nachweislich erheblich gesunkene Gesundheitszustand der Kinder macht

die Durchführung der aufgestellten Notprogramme für Jugendpflege und Gesundheitsfürsorge zur Pflicht. Mitglieder des Deutschen Vereins für Schulgesundheitspflege erhalten die neue Zeitschrift kostenfrei, für Nichtmitglieder kostet jedes Heft 1 M.

2. Im Sinne des Beschlusses des Preußischen Staatsrates, die Staatsregierung zu ersuchen, Ärzte, Pädagogen und Theologen mit den Ergebnissen der neuzeitlichen Erblehre und mit den Gedanken der Erbpflege (Eugenik) bekanntzumachen, soll für Lehrer und Lehrerinnen aller Schulgattungen vom 11.—13. Oktober eine Tagung im Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht in Berlin stattfinden. Folgende Vorträge sind vorgesehen: Die erbbiologische Bedeutung der Keimzelle, Prof. Poll, Hamburg; Der Mendelismus und seine Weiterentwicklung durch die neuzeitliche Erbforschung, Prof. Baur, Müncheberg; Einführung in die menschliche Erblehre, Prof. Eugen Fischer, Berlin-Dahlem; Erblehre und Zwillingsforschung, Dr. Frh. von Verschuer, Berlin-Dahlem; Die eugenische Bewegung in Deutschland und in andern Ländern, Dr. Konrad Dürre, Berlin; Eugenische Auswirkung der Forschungen über die erbgesunde und erbkranke Familie, Prof. Herm. Muckermann, Berlin-Dahlem; Schule und Erbpflege, Prof. Just, Greifswald; Erbpflege und Eheberatung, Ministerialrat Dr. med. Ostermann, Berlin; Eugenik und Weltanschauung, Prof. Bavinck, Bielefeld. — An die Tagung sollen sich später Lehrgänge in Form von Arbeitswochen anschließen zu dem Zwecke, die Lehrer anzuregen und zu befähigen, in den oberen Klassen aller Schularten eine vorbeugende Aufklärung durchzuführen, damit der Zunahme an erbkranken Bestandteilen der Bevölkerung möglichst Einhalt geboten wird.

3. In der Zeit vom 6.—8. Oktober veranstaltet der Deutsche Bildspielbund seinen diesjährigen Bildspielbundestag im Film- und Bildamt der Stadt Berlin, Berlin NW 87, Levetzowstr. 1/2. Er wird sich u. a. mit dem Schmalfilm und mit Ausbildungsfragen befassen.

★ ★

Schrifttum.

Aus der Praxis der Erwerbslosenhilfe an Jugendlichen. Bearb. vom Deutschen Archiv für Jugendwohlfahrt und vom Archiv für Volksbildung im Reichsministerium des Innern. Eberswalde-Berlin: Verlagsgesellschaft R. Müller m. b. H. 1931. 56 S. RM. 1.30.

Auf Grund einer Umfrage an die Verbände und Einrichtungen der Jugendpflege und Volksbildung gibt die vorliegende Schrift in kurzer übersichtlicher Form einen kritischen Überblick über die verschiedenen Maßnahmen, die bisher für die erwerbslose Jugend im ganzen Reich ergriffen wurden. Um die bisherigen Erfahrungen für eine planmäßige Arbeit in der kommenden Notzeit fruchtbar zu machen, wurden die Vorteile und Nachteile der einzelnen Maßnahmen und ihrer organisatorischen Durchführung kritisch aufgezeigt und auf die Notwendigkeit und Möglichkeit einer richtigen Auswahl und Zusammenarbeit, zu der die Verknappung der finanziellen Mittel drängt, hingewiesen.

Das erste Kapitel gibt einen Überblick über Umfang und Lage der arbeitslosen Jugend; das Hauptkapitel bringt einen ausführlichen Bericht über die verschiedenen Maßnahmen. In Sonderkapiteln werden diejenigen Maßnahmen eingehender behandelt, die sich als besonders brauchbar erwiesen haben: die Tagesheime und Erwerbslosenschulen, Freizeiten, die Methoden der landwirtschaftlichen Umschulung und schließlich der freiwillige Arbeitsdienst. In einem dritten abschließenden Kapitel werden die so wichtigen Fragen über Organisation und Finanzierung der Maßnahmen behandelt. Überall, wo es fruchtbar und notwendig war, wurden besonders instruktive Beispiele der praktischen Arbeit erläuternd beigegeben. Das Ganze ist eine wertvolle zeitgemäße Gabe. —r.

★ ★
★

Die Kasuistik im Rahmen der pädagogischen Berufsausbildung.

(Schluß.)

Von Aloys Fischer.

3.

Das pädagogische Praktikum unterliegt wesentlich anderen Bedingungen als etwa das zoologische, psychologische oder medizinische. Betrachtet man seine Möglichkeit zunächst im Rahmen des Hochschulunterrichtes, so ist ein erster folgenreicher Unterschied der, daß anfangende, versuchende pädagogische Tätigkeit nicht am Phantom, nicht am toten Teilstück, sondern am lebenden Objekt geübt werden muß. Aus der Bildung des Arztes ist geläufig, daß er die erforderliche Technik der Untersuchung, gar des operativen Eingriffes vorbereitend lernt auf dem Präparierboden am Tier und am Phantom; es dauert lang, bis man den jungen Mediziner ans Krankenbett, an den Patienten heranläßt. In der harten, zynischen Sprache unserer Kliniken und Krankenhäuser gilt die unverbrüchliche Regel, daß ein neues Heilmittel oder eine neue Methode der Operation am Patienten „dritter Klasse" nicht angewendet werden darf, ehe sie nicht Dutzende von Malen in immer sorgfältig kontrolliertem Versuch an Maus und Meerschweinchen erprobt, und — wenn sie hier sich bewährt haben — ebenso Dutzende von Malen an Kaninchen und Dutzende von Malen am Hund nachgeprüft worden sind. Auch wenn der Student der Medizin im klinischen Unterricht wirklich an den Kranken herangelassen wird, ist seine Tätigkeit wirklich nur Übung für ihn selbst, nicht Teil einer verantwortlichen Behandlung. Das weiß er selbst und weiß der Patient. Sein Ungeschick mag für ihn blamabel und manchmal auch für den Patienten alles andere als angenehm sein, gefährlich wird es nicht; denn er behandelt nicht. Seine Fehler bleiben ohne Folgen für die Kur. Das ist völlig anders mit der versuchsweisen oder übenden pädagogischen Tätigkeit am Kind, Schüler, Heilzögling. Was der Studierende, der dem Zögling immer mit der Autorität des Erwachsenen entgegentritt und von ihm als Erzieher empfunden wird (wenn nicht vorhergehende Abmachungen die ganze Aktion zum Schein entleeren, zur verabredeten Farçe verzerren) sagt, tut, unterläßt, kann Folgen haben, die eine bisher gesunde Entwicklung und Erziehung stören. Täppigkeit und Ungeschick werden nicht bloß für den pädagogischen Adepten eine Gelegenheit, zu lernen, sondern leider für die Versuchsperson ein Erlebnis von sehr realer, mehr oder minder lang nachhaltender ungünstiger Wirkung. Der pädagogische Praktikant kann nicht unverantwortlich handeln; er erzieht faktisch, gut oder schlecht und hat es nicht in der

Gewalt, seine Fehler nachträglich ungeschehen zu machen oder dem Zögling einzureden, es wäre gar nicht Ernst gemeint gewesen und er möge spurenlos vergessen, was mit ihm geschehen sei.

Auch in einer zweiten Beziehung ist das pädagogische Praktikum anders gelagert als etwa wieder das medizinische. Der lehrende Arzt kann selbst einen Fall coram publico „vorstellen" (wie der Ausdruck lautet), d. h. die Untersuchung durchführen, die Diagnose stellen, den Behandlungsweg Station für Station angeben, unter Vorhersage der zu erwartenden Besserungen, Komplikationen, Rückfälle, der vermutlichen Dauer bis zur Heilung und zum Ausgang der Krankheit. Es ist bekannt, daß z. B. der chirurgische Anschauungsunterricht eindrucksvoll mit der Schauoperation arbeitet. Auf den Gang des Krankheitsprozesses hat die Schaustellung des Patienten und seiner Behandlung in den meisten Fällen (von Neurosen und Psychosen sehe ich ab) keinen Einfluß, namentlich wenn (wie im Fall der Schauoperation) der Patient in Narkose liegt. Anders ausgedrückt: die Natur heilt (vom Arzt angeregt und unterstützt), ob dabei Zeugen herumstehen oder nicht. Die Durchführung einer Untersuchung und Behandlung kranker Menschen zu Lehrzwecken vor anderen enthält keinerlei Momente, die dem spezifisch ärztlichen Zweck, der Heilung des Menschen oder mindestens der Besserung seines Befindens notwendig Abbruch tun. Müßte sich ein medizinischer Lehrer in bestimmten Fällen sagen, daß dieser Patient allein durch den Umstand, daß er vor junge Anfänger kommt, vorgestellt wird oder daß er aus seiner gewohnten Krankenstube in einen anderen Raum überführt werden muß, in seinem Befinden alteriert würde, so dürfte das Gewissen des behandelnden Arztes ihn hindern, diesen Patienten und Fall zu demonstrieren. Die klinische Demonstration ist in den meisten Fällen auch deshalb wenn nicht harmlos so doch verantwortlich, weil man einem erwachsenen Menschen, auch einem Kranken, immerhin die Gründe für seine Schaustellung klar legen und so sein inneres Einverständnis dazu erzielen kann.

Man könnte analog auch die Demonstration pädagogischer Fälle, die Ausführung von Erziehungsakten durch einen verantwortlichen Meistererzieher vor Studierenden versuchen, hat in der Tat wenigstens die Musterlektion, also die Vorführung didaktischer Verfahren vor werdenden Lehrern eingeführt. Eine Schauerziehung ist freilich von einer Schauoperation grundsätzlich verschieden. Zur Richtigkeit und Wirksamkeit jedes echten Erziehungsaktes gehört die Gesamtatmosphäre der Erziehung, die vertrauensvolle Intimität zwischen Erzieher und Zögling, die Gewißheit ihrer gegenseitigen Diskretion, wenn ich mich so ausdrücken darf. Der pädagogische Akt z. B. einer überführenden Unterredung oder Rüge wird tiefgreifend gewandelt, wenn er statt unter vier Augen und in camera caritatis vor Zeugen und Zuschauern, einerlei ob Kameraden, Älteren oder gemischtem Publikum erfolgt. In der Regel ist übrigens jeder echte Erziehungsakt

an eine Situation gebunden und kann nicht aufgeschoben oder aufgespart werden bis zur Demonstrationsstunde. Die Promptheit des pädagogischen Handelns, die Entsprechung des Aktes zu der Gesamtsituation ist im Falle des Schauerziehens so gut wie niemals vorhanden (außer sofern es sich um einen Erziehungsakt aus der Schausituation heraus selber handelt, gewissermaßen um die Erziehung zum richtigen Verhalten vor dem Publikum und in der Schaustellung, also einen an sich nicht wünschenswerten und jedenfalls höchst abgelegenen Zweck). Muß man dem Zögling erst einreden, daß die erziehliche Behandlung vertagt, abständig von der motivierenden Gelegenheit, in der Demonstrationsstunde erfolgen wird, so ist der Meistererzieher auf den guten Willen angewiesen, und die Wahrscheinlichkeit, daß der Zögling sich dann in seinen Reaktionen wie eine instruierte Marionette benimmt, nicht mehr erzieherisch-ernsthaft bewegt wird, jedenfalls groß. Es gibt keine „Schauerziehung", und es ist schon gefährlich, in den meisten Fällen der erzieherischen Absicht zuwider, wenn ein pädagogischer Akt überhaupt Zuschauer hat.

Auch andere Formen, die Wirklichkeit der Berufsarbeit in den Hörsaal hereinzunehmen, können für das Studium der Pädagogik nur mit größter Vorsicht benutzt werden. Auf den ersten Blick könnte es z. B. unbedenklich erscheinen, wenigstens den Zögling vorzustellen. In Anthropologie, Medizin, Psychologie ist es üblich, das Objekt der Untersuchung auch dann noch in natura vorzustellen, wenn man die Behandlung nicht vor dem Auditorium einleitet oder durchführt. Soweit die wissenschaftliche Vorbereitung auf den Lehrberuf die Aufgabe hat, den künftigen Erzieher zur Beobachtung und Erkenntnis des Zöglings anzuleiten, hat man die Schülerdemonstration auch in sie aufgenommen. Die Vorteile liegen auf der Hand: wer nie einen „Mongolenfleck" gesehen, ein Anomalie der Sprache wie Lispeln oder Stottern, eine solche des Gedächtnisses, der Bewegung usw. gesehen hat, erhält durch die suggestive Beschreibung oder das Bild nicht notwendig eine zutreffend-eindeutige Vorstellung davon. Das Gleiche gilt von positiven Eigenschaften, soweit sie nicht alltäglich sind, sagen wir von einer ausgesprochenen eidetischen Anlage, einer musikalischen Begabung. Die empirische Mannigfaltigkeit der Individuen wird durch klassifizierende und typisierende Beschreibung mehr verdeckt als gezeigt. Und da man niemals sicher sein kann, daß ein junger Mensch zufällig in seinem Verkehrskreis alle Spielarten des Menschlichen sieht, mit denen er später beruflich zu tun bekommen kann, so ist es verständlich, daß man wenigstens die „Fälle" vorstellt, die erreichbar sind. Ich habe aus solchen Erwägungen selbst die Demonstration von Kindern und Jugendlichen eine Zeitlang geübt. Allein Beobachtungen über ganz ungewollte und zunächst auch nicht wahrscheinliche Nebenwirkungen der Tatsache des Vorgeführtwerdens vor einem größeren Kreis haben mich bestimmt, davon abzusehen. Kinder und Jugendliche reagieren z. T. gänzlich anders als erwachsene

Personen; das Erlebnis macht ihnen einen weit erschütternderen Eindruck, kann zum Anknüpfungspunkt langfristiger phantastischer Ausdeutungen, Hoffnungen, einer Verschrobenheit des Selbstbewußtseins werden oder — nach anderer Richtung — wie die Stigmatisierung durch ein Trauma wirken. Selbst die Anwesenheit der Eltern, des Lehrers, die Bekanntschaft mit dem Leiter der Übung gibt keine Gewähr dafür, daß das Kind die Belehrung über den harmlos-wissenschaftlichen Zweck der Vorstellung verstanden hat und gläubig ernst nimmt.

Es ist allen Laboratorien sattsam bekannt, wie schwierig zu behandeln und eigenartige Rücksicht fordernd Kinder und Jugendliche schon als Versuchspersonen sind, wobei sie in der Regel einen bekannten Versuchsleiter und eine baldgewohnte Situation vorfinden; als Demonstrationspersonen geraten sie in eine einmalige, ganz aus dem Rahmen ihres sonstigen Lebens fallende Situation, deren innere Wirkung oft nicht bemerkbar ist, hie und da auch absichtlich verborgen wird — bis schließlich nach Wochen in einem wichtigtuerischen, prahlerischen oder klagenden Gespräch mit Kameraden eine erzieherisch höchst nachteilige Folge des Gebrauchs der Kinder zu einem wissenschaftlichen oder lehrhaften Zweck an die Oberfläche bricht. Ich halte es für möglich, den Anschauungsunterricht über die anthropologische, psychologische und pathologische Variation der Konstitution, über die Verschiedenartigkeit und Verschiedenwertigkeit der Kinder, Schüler, Zöglinge unauffälliger als in der Schülerdemonstration zu erreichen — durch den mit Lichtbildern und Schul- bzw. Anstaltsakten vorbereiteten Besuch von Schulen, Horten, Heimen, Heilanstalten, Spezialbildungsstätten, bei dem die Studierenden in zwangloser Form sich mit den Pfleglingen abgeben, also in eine natürlich-ungekünstelte Beziehung zu ihnen treten, die sie dann freilich zur wissenschaftlichen Beobachtung auszunutzen verstehen müssen. Auf diesem Weg können die Studierenden zu einer reichen Anschauung von Kindern und Jugendlichen kommen und kann doch diesen selbst die Empfindung der „Anprangerung" erspart werden, die, im guten wie im bösen Sinn, mit jeder Vorführung verbunden und ohne Darbietung von Gegenmotiven gefährlich ist. In Ausnahmefällen wird man übrigens sich gleichwohl zur Demonstration entschließen dürfen, und dabei bedenken, daß aller Erziehung der Charakter des Versuchsmäßigen anhaftet.

4.

Wenn die pädagogische Kasuistik gewissen Gefahren entgehen will, denen sie wie alle Kasuistik ausgesetzt ist, besonders den Spitzfindigkeiten konstruierter Beispiele, wird sie gut daran tun, die „Erziehungsfälle", deren Besprechung und abwägende Analyse ihr Hauptinhalt ist, aus der möglichen Erfahrung des Alltags, noch besser aus der wirklichen Erfahrung des Teilnehmerkreises zu nehmen.

Der erste Kunstgriff, den man hier vorteilhaft verwenden kann, ist die

Heranziehung und sozusagen nachträglich-unparteiische Betrachtung der Erfahrungen, die der Studierende aus seiner eigenen Erziehung in mehr oder minder genauer Erinnerung hat. Fast jeder erinnert sich einer Situation im Elternhaus, in der Schule oder im bildenden Umgang mit Kameraden, die sich seinerzeit mit dem Urteil verknüpfte, dabei falsch behandelt worden zu sein, ein pädagogisches Unrecht erfahren zu haben; manchmal verfügen die Studierenden auch über präzise Erziehungserinnerungen gegenteiligen Charakters, oder es ist ihnen eine Situation oder eine Maßregel unvergessen geblieben, die sie damals mit dem Urteil verknüpft haben, daß ihnen hier erzieherisch geholfen und in richtiger Weise geholfen worden ist. Wer sich als jüngerer Mensch scheut, derartige Rekonstruktionen als persönliche Bekenntnisse vorzulegen, kann seine Findigkeit in ihrer Darstellung als „fremder Fälle" spielen lassen. Wesentlich ist, daß die aus dem Rückblick auf die eigene Erziehungs- und Bildungsgeschichte herangezogenen „Fälle" so anschaulich und vollständig als möglich wieder rekonstruiert werden. Der Student trägt also z. B. vor, daß er (oder ein Mitschüler) für eine unerlaubte Hilfe, die er einem Kameraden bei einer Klassenarbeit zuteil werden ließ, mit Herabsetzung seiner eigenen Note bestraft worden ist und daß er nicht die Bestrafung, aber die Art der Bestrafung als falsch — als seine Stellung zum Lehrer, sein Vertrauen zu menschlichen Einrichtungen lange erschütternd — empfunden habe. Mit dieser allgemeinen Fassung wäre der Fall nicht analysereif. Wir müssen Alter, Schulzusammenhang (ob entscheidende oder durchschnittliche Klassenarbeit), die persönlichen Beziehungen zum unterstützten Kameraden, die Strafgewohnheit oder Strafregel des Lehrers in derlei Fällen kennen. Ist all das klargelegt und damit die eine Voraussetzung der Beurteilung gewonnen, so erhebt sich die schwierigere Aufgabe der rekonstruktiven Analyse des Motivkomplexes, der das Verhalten des Schülers bestimmt hat. Ich nehme an, es ist der folgende (nicht seltene!) Fall: der bessere Schüler weiß genau, daß der schwächere an sich noch für die Schule leistungsfähig genug ist, aber infolge einer temporären Dispositionsschwankung im Moment der Probe „nicht auf der Höhe"; der Schüler neigt weiter an sich dazu „zu helfen" und fühlt sich in dieser Einstellung auch durch Lehrer, Beispiel und andere direkte Erziehungsmaßnahmen bestärkt. Er sagt sich ehrlich: „dem anderen zu helfen wird doch immer gepredigt". Darüber entschwindet ihm die scharfe Unterscheidung oder verdunkelt sich wenigstens der Sinn der Probearbeit. Soweit diese Motivation in Frage kommt (und sie kommt bei Schülern in Frage!) ist es schon schwer, überhaupt mit Strafen vorzugehen, mindestens ohne klärende Auseinandersetzung mit ihnen vorzugehen. Der junge Schüler abstrahiert einen Konflikt zwischen der allgemeinen Erziehung zur Hilfsbereitschaft und der Bestrafung der Hilfsbereitschaft in einer alltäglichen Notsituation seines Schülerlebens. Der Kasuist kann schon an dieser Stelle weiter

ausholend von den nicht beabsichtigten, aber tatsächlichen ungünstigen Nebenwirkungen pädagogischer Maßnahmen sprechen, namentlich den feinen, verschwiegenen, auf das Gefühl des Kindes gehenden, die sich manchmal an durchaus sachgemäße, ja unvermeidliche Erziehungsmaßnahmen anschließen. Je nach Lage des Falles kann freilich eine vielfache Motivationsverflechtung eine Rolle gespielt haben, die „antreibende" Einstellung des Schülers kann nicht ein warmer, impulsiver, unüberlegter Helferwille gewesen sein, sondern die mutwillige Ausnützung einer günstigen Situation, der Wunsch, den Lehrer zu überlisten, ihm einen Streich zu spielen, der Wunsch, sich einen Kameraden zu verpflichten, ihn abhängig zu machen oder mindestens eine eigene — bescheidene — Überlegenheit und Macht zu genießen. In solcher Lagerung ist bei der kasuistischen Besprechung die Abstumpfung einer feinen moralischen Empfindlichkeit nicht zu fürchten, aber wieder ist die Frage der Strafe nur dann sinnvoll zu überlegen, wenn eben die ganz anders liegenden Voraussetzungen eruiert oder vom Lehrer erraten sind. Die kasuistische Besprechung hat die Aufgabe, einen von außen betrachtet einfach aussehenden Fall, der so dutzendemale vorzukommen scheint, in einer (hier erinnert rekonstruierten) wirklichen Gegebenheit und Individualität so vollständig als möglich durchsichtig zu machen. Nach der Klarlegung der psychologischen Sachlage, der Hinter- und Untergründe des Verhaltens des Schülers wird ebenso das Verhalten des Lehrers analysiert. Es ist wichtig festzustellen, ob die Verfügung der Strafe einfach nach Feststellung lediglich des Tatbestands der unerlaubten Hilfe, womöglich gar bei der Hauskorrektur ohne Verhör der Beteiligten vollzogen wurde, nach einem dafür vom Lehrer ein für allemal geübten, bekanntgegebenen oder gewohnheitsrechtlichen Maßstab, oder ob zunächst die Tatsache der Hilfeleistung selbst auch in mündlichem Verfahren festgestellt, ihr „Eingeständnis" erholt wurde usw. Wieder muß die sehr verschiedene Art der Strafverhängung nebenher erörtert werden: der festgestellten Verfehlung folgt die Strafe „auf dem Fuße", in zeitlichem Abstand, in einer nur dem Betroffenen merkbaren Verkündigung, in öffentlicher Bekanntgabe vor der Klasse, mit oder ohne Berufung auf eine geltende Regel, mit oder ohne Angabe von Gründen. Alle diese Betrachtungen sind erforderlich, um den Fall selbst eindeutig und so wirklichkeitsgetreu als möglich zu rekonstruieren. Erst nach diesen Vorarbeiten setzt die wissenschaftliche Bewertung und Kritik ein; es wird die Frage aufgeworfen: konnte nach Maßgabe aller situationsbedingten Einzelheiten des Falles der Lehrer hoffen, gerade durch die von ihm gewählte Strafe den Schüler von unerlaubter Hilfe abzubringen, ohne gleichzeitig andere, im Ganzen der Erziehung unerwünschte Nebenwirkungen auszulösen? Die Prüfung dieser Frage wird zur vergleichenden Erörterung anderer Strafmöglichkeiten, ja darüber hinaus zur vergleichenden Erörterung von „Systemen", wie in der Schulerziehung dem Geist der Un-

redlichkeit und der Unterschleife in seinen notwendig aktiven und passiven Formen vorgebeugt bzw. begegnet werden kann. In den Erörterungen wird der Leiter Gelegenheit haben, etwa auf die Analogie zwischen Schularbeit und sportlichen Wettbewerb hinzuweisen, auf die in amerikanischen Colleges und in manchen Landheimen übliche Selbstverpflichtung der Schuljugend zu einwandfreiem Spiel, auf die verschiedene Art, wie ein gelegentlicher Versager in einer Klassenarbeit von der Schule selbst betont oder leichter genommen bzw. als Gelegenheit der Selbsterkenntnis ausgewertet wird. Zusammenhänge einer so einzelnen und kleinen Maßnahme mit dem gesamten „Geist" einer Erziehung, ja durch ihn hindurch mit gewohnheitsmäßigen Haltungen des ganzen umgebenden Lebens können sichtbar gemacht werden. Zugleich werden die Teilnehmer, die den Fall nur als Zuschauer und Beurteiler erfahren, zum Vergleich und zur Überlegung anderer Möglichkeiten angereizt. Kurz: was eine dogmatische Vorlesung über „Erziehungsstrafen" abstrakt, aber zugleich auch vieldeutig, weil ohne Bezug auf ein pädagogisches Hic et nunc, abzuhandeln pflegt, wird in einer aus dem Gebrauch erschauten und wieder auf den Gebrauch hinzielenden kasuistischen Diskussion lebendig umgewälzt. Darauf aber kommt es der Kasuistik als Schulungsmittel an; auch sie will nicht probate Rezepte lehren, sondern an der Analyse eines gewesenen Falls den werdenden Lehrer auf die Gesichtspunkte aufmerksam machen, die sein künftiges, reales Verhalten bestimmen können, bestimmen dürfen, ihn einstellen, den praktischen Kurzschluß zu vermeiden, der in jedem improvisierten und affektgenährten Handeln lauert, ihn empfindlich machen für die Aufgabe der Unterscheidung von „Fall" zu „Fall", beweglich in der Auswahl der Mittel, feinfühlig für die Besonderheit des Einzelnen. Alle pädagogischen Mittel und Verfahren bleiben in rein gelehrt-systematischer Betrachtung auf Wahrscheinlichkeits- und Durchschnittserwägungen angewiesen; in der Anwendung greifen sie aber immer in psychologisches oder situationsmäßiges Hic et nunc ein. Die allgemeine Richtlinie muß blitzschnell unter den als solchen einmaligen Aspekt des Falles, der den pädagogischen Akt notwendig macht, gestellt werden. Dieses Stück pädagogischer Berufsvorbereitung kann man, soweit überhaupt möglich, sicherlich von einer kasuistischen Betrachtung aus, die die systematische Vorlesung illustriert und ergänzt, wenigstens anbahnen.

Eine zweite Möglichkeit der Materialbeschaffung bieten die Mitteilungen von Erziehungsversuchen, die die Teilnehmer selbst hinter sich haben. Eine größere Anzahl von Studierenden hat schon Gelegenheit und Anlaß gehabt, erzieherisch zu handeln, nicht immer in eigener Verantwortung, selten auch auf längere Sicht und in zusammenhängender Arbeit, aber doch zeitweise, im Umgang mit jüngeren Geschwistern, mit Kameraden, als Helfer, als Privatlehrer. Ich möchte aus vielfältiger Erfahrung aussprechen, daß die Anwesenheit von etwas älteren, praktisch versuchten

Teilnehmern in einem pädagogischen Kolloquium für dessen Leiter ein nicht zu unterschätzender Vorteil ist. Diese Erfahrungen haben mich veranlaßt, ältere Mitarbeiter ausdrücklich zu solcher Teilnahme heranzuziehen. Nebenbei bemerkt veranlassen mich diese Erfahrungen auch, die in pädagogischen Akademien übliche Aufstufung der Ausbildung nach einem (versteckten) Kurs- oder Jahresklassensystem als wenig zweckmäßig für den wissenschaftlichen Geist der ganzen Ausbildung zu betrachten. Wenn meine Erfahrungen nichts aus der Reihe Fallendes darstellen, so darf ich voraussagen, daß jeder Fachvertreter von denjenigen seiner Schüler, die neben dem Studium aus wirtschaftlichen Gründen eine Lehr- und Erziehungstätigkeit ausüben müssen oder aus Bildungsinteresse ausüben, intensiv befragt wird, wie in diesem oder jenem Fall zu verfahren sei. Soweit die Materie ein weiteres Interesse verdient, scheint es mir der Diskretion, die eine pädagogische Vertrauensstellung nun einmal fordert, nicht zuwider zu laufen, wenn die Teilnehmer eines kasuistischen Kolloquiums ihre Fälle darstellen, ihr Verhalten schildern, begründen, ihre Erfolge oder Mißerfolge mitteilen und so die Möglichkeit geben, diese konkreten Aufgaben mehrseitig zu beleuchten.

Ein drittes Mittel steht jederzeit zur Verfügung: unter den Erziehungsaufgaben steht doch diejenige der Selbsterziehung auch noch im reiferen Jugendalter voran. Gerade Menschen, die sich für die Erziehung als ihren Beruf vorbereiten, nehmen entweder instinktiv das Problem ihrer Selbstbildung ernst, reflektieren darauf und darüber oder sollten, soweit sie es nicht tun, auf diese Quelle pädagogischer Einsichten und Erfahrungen hingewiesen werden. In manchen Ländern, die eine Neuordnung ihrer Volksschullehrerbildung in der letzten Zeit durchgeführt haben, ist der Brauch eingebürgert, von den Bewerbern bei der Aufnahme eine kurze Geschichte ihres Lebensgangs zu verlangen unter besonderer Betonung der gemachten Bildungserfahrungen und der Darstellung ihrer selbsterzieherischen Bemühungen. Darin steckt die gleiche Überzeugung, wenn auch ein Aufsatz oder gar eine häusliche Arbeit mehr Gelegenheit, Versuchung und Hilfsmittel einer frisierten Darstellung oder sogar von allgemeinen Erwägungen entnommener Scheinschilderungen mit sich bringt als das mündliche Verfahren. Wenn z. B. ein junger Student erzählt, wie er versucht, sich an Pünktlichkeit zu gewöhnen, eine eingewurzelte, aber als schädlich erkannte Gewohnheit zu bekämpfen, so gewinnt der Kasuist aus solchen Einzelheiten unter Umständen mehr Anhaltspunkte, die Mechanik der pädagogischen Arbeit durchsichtig zu machen, als aus einem doch nur im Anschluß an Gemeinplätze formulierten programmatischen Aufsatz.

Mit den bisher besprochenen Hilfsmitteln werden in erster Linie die Regel- und Schulfälle der Erziehung erfaßt; d. h. die Aufgaben und Möglichkeiten innerhalb der Breite der Norm und des Alltags. Das ist nicht

nur kein Schaden, sondern ein Vorteil. Die Masse der pädagogischen Arbeit liegt innerhalb des von ihnen umschriebenen Umkreises und — von den Speziallehrern und Spezialerziehern abgesehen — auch im durchschnittlichen Berufsbedürfnis. Zur Ergänzung halte ich freilich die Ausdehnung der Kasuistik auch auf „Ausnahmefällen" oder mindestens (in der Sprache der Medizin) auf „ausgezeichnete Fälle" für erforderlich. Hier wird in der Regel wohl der Leiter des Unterrichts die Materialien vorzubereiten und vorzulegen haben. Konstruierte Fälle halte ich auch in dieser Beziehung für weniger instruktiv als wirkliche; ich gehe darum gern auf die Frage ein, aus welchen Quellen der kasuistische Unterricht in der Erziehungslehre solche wirkliche Fälle schöpfen kann.

Es sind in erster Linie literarische Berichte älterer und neuester Zeit, die ich mit Vorteil verwendet habe. Ich knüpfe an ein jedem Studierenden der Geschichte der Pädagogik bekanntes Beispiel an: Die Berichte über die Erziehungsarbeit im Dessauer Philanthropin anläßlich der berühmten Schulprüfung am 13. Mai 1776. Wir besitzen Berichte aller Schattierungen, von überschwänglicher Begeisterung bis zur schärfsten, satirischen Ablehnung; wir können die Vorbereitung rekonstruieren und wissen, mit welchen Ansprüchen Basedow selbst gerichtet werden wollte. Es ist eine reizvolle Aufgabe, aus den Darstellungen, Lobsprüchen und Pamphleten von Rochow, Campe, Mendelssohn, Schummel usw. zunächst den Hergang und Inhalt zu rekonstruieren, darüber hinaus das vorbereitende Erziehungs- und Lehrverfahren des Philanthropins und seine Varianten in Basedow, Wolke und anderen Mitarbeitern. Nimmt man aus dem ganzen Komplex auch nur die Prüfung der Erziehung von Basedows Tochter heraus, so läßt sich an diesem Fall zeigen, wie durch Maßnahmen möglicher, aber verfrühender Erziehung statt des im Rousseau'schen Erziehungsprogramm geforderten und vorgesehenen Naturkindes ein Wunderkind entsteht. Wir besitzen Literatur genug, um die „Wunderkinder" aller Spielarten in ihrer Genesis durchsichtig zu machen und den Anteil von Erziehungsanschauungen, Erziehungsmethoden und Erziehungsfehlern zu klären.

Wie die Wunderkinder können auch die Sorgenkinder als Ausnahmefälle des Zöglingtums und der Erziehung herangezogen werden. Monographisches Material liegt freilich zu ihnen seltener vor, aber die Berichte der Fürsorgeanstalten und die Akten der Jugendgerichte enthalten eine überreiche kasuistische Anschauung. Es würde auch der Anschauungsunterricht in den Spezialanstalten und Spezialschulen kasuistisch auszuwerten sein. Wie ich früher ausgeführt habe, gehört zu einem Anschauungsunterricht über Erziehung der planmäßige Besuch von Anstalten und Schulen aller Arten, mit der dabei möglichen Sammlung von Beobachtungen über Verhalten und Beschaffenheit von Zöglingen wie Erziehern, über Einrichtungen und Hilfsmittel der Erziehung, des Unterrichts, der Lehre, über

Inhalt und Wirkung objektiver Ordnungen usw. Wenn die Studierenden veranlaßt werden, ihre Beobachtungen schriftlich zu fixieren, so steht dem kasuistischen Unterricht ein sehr mannigfaltiges Material zur Verfügung, das den Vorzug hat, vom Studierenden selbst gesammelt worden zu sein.

Mit den bisherigen Anregungen verfolgte ich in erster Linie das Ziel des Ersatzes möglicher, konstruierter, fiktiver Zöglinge und Erziehungsfälle durch wirkliche. Ganz wird man freilich auf die Quellen pädagogischer Einsicht nicht verzichten mögen, die aus der Erörterung reiner Erziehungsfälle gewonnen werden. Auch diese kann gehaltvoller werden, wenn man nicht ad hoc improvisiert, sondern eine sorgfältige Auslese literarisch festgehaltener Fälle zugrunde legt. Mir hat sich als sehr vorteilhaft erwiesen eine Sammlung autobiographischer Zeugnisse von mehr oder minder bedeutenden, mindestens bekannten Personen, in denen Einzelheiten ihrer Kindheit, ihres Jugendlebens, ihrer Schulzeit, ihrer beruflichen und akademischen Lehr- und Wanderjahre festgehalten sind und mit den Erziehungsmaßnahmen, die sich um sie herum entwickelten, einer späteren rückblickenden Besprechung und Wertung unterzogen werden, ferner die stete Verwendung der literarisch-dichterischen Darstellung von Erziehungsgängen und Erziehungsfällen, die seit dem 18. Jahrhundert in England, Frankreich, Deutschland, Italien, Amerika, Skandinavien, spärlicher oder jedenfalls uns spärlicher zugänglich geworden in den slawischen und asiatischen Kulturländern, eine stehende Erscheinung geworden ist. Besonders reizvoll und ergiebig ist die vergleichende Betrachtung solcher Dokumente aus verschiedenen Sprachen, wenn sie, wie seit rund zwei Menschenaltern, immer häufiger die gleiche Erziehungsfrage behandeln. Gewiß muß man bei der künstlerischen Darstellung abstrahieren können, manchmal von satirischen Tendenzen oder programmatischen Kampfeinstellungen, immer von den Ausdrucksmitteln der Kunst als solchen; tut man das, so enthüllt sich in den Dramen, Romanen und Satiren z. B. von H. Hesse, E. Strauß, Toller, Lampl, H. Mann, Wedekind, E. Gläser, Thoma, Werfel, G. Meredith, Gissing, E. H. Wells usw. eine Fülle von realen oder realitätsnahen, meistens autobiographisch auch sonst belegten und erforschbaren Erziehungsfällen, an denen die kritische Zergliederung geübt und das pädagogische Denken geschärft werden kann. Gerade der Zusammenhang nicht nur der allgemeinen pädagogischen Ideen, sondern auch der pädagogischen Praxis mit den geistesgeschichtlichen Strömungen und Moden kann von solchem kasuistischen Material her teils erschlossen, teils illustriert werden.

Die pädagogische Berufsausbildung ist eine Aufgabe auf längere Sicht und in vielgeschichteter Verwebung rein wissenschaftlicher Studien (der Fächer und der Erziehungswissenschaften selber) mit selbsterzieherischer Arbeit und schrittweise sich erweiternder Sicherheit der praktisch erziehe-

rischen Haltung. Hier kam es darauf an, die Verbindung des kasuistischen Elements mit dem Anschauungsunterricht einerseits, mit der pädagogischen Probezeit andererseits deutlich zu machen, nicht ein vollständiges System der pädagogischen Kasuistik zu geben. Die Fortführung der hier aufgeworfenen Überlegungen müßte sich in die Spezialisierung der Ausbildungsgänge für die heute vorhandenen oder im Entstehen begriffenen Spielarten des Erzieher- und Lehrerberufs hineinspinnen.[1]

* *

Pädagogisches zum Problem der Äußerung.

Von Paul Helwig.

Das Wesen der Äußerung.

Der Begriff der Äußerung tritt uns meist in einer sehr derivierten Bedeutung entgegen. Er meint dann so etwas wie den „Transport" zwischen zwei „Sphären", der sog. Innenwelt und der Außenwelt. Dabei wird dasjenige, was geäußert wird, als ein Identisches in beiden Sphären angesetzt. Wenn ich einen Gedanken „äußere", so „tu ich ihn aus mir heraus". Er war, als eben dieser Gedanke, bisher in mir, der Sichtbarkeit verborgen, und ich „tu ihn nun aus mir heraus". (Entsprechend geschieht es mit anderen „Innengebilden": Wollensgestalten, Wünschen, Projekten usw.). „Äußerung" ist danach das Sichtbar- oder Hörbarmachen (oder sonst Öffentlichmachen) dessen, was bis dahin als fertiges Gebilde „innen" war.

Seit die Psychologie gelernt hat, erstens dynamisch zu denken und zweitens psychische Vorgänge nicht mehr als ein objektives Geschehen in einer bestimmten Seinsschicht, genannt „Seele", aufzufassen (sondern als ichhafte, schöpferische Vorgänge, die allein in personalen Kategorien adäquat vorgestellt werden können), kann auch das Problem der Äußerung nicht mehr in diesem Problem eines Transportes aufgehen, den „das Ich" mit objektiven Inhalten seines Seelenbereiches vornimmt.

In zweierlei Hinsicht vertieft sich die Bedeutung: Erstens ist Äußerung ein aktives „Tun" an etwas. Äußern heißt „zu einem Außengebilde machen". Ich „äußere etwas" ist so aktiv zu verstehen wie „ich forme etwas", forme es zu einem Außengebilde. Ich tu es nicht als Fertiges nur heraus aus mir, sondern ich mache es aktiv zu einem Außengebilde, das dann als solches eo ipso schon außen ist.

Die zweite Vertiefung des Begriffes ist noch bedeutsamer. Was wird ge-äußert? Nicht die objektiv fertig gedachten „psychischen Dinge" (Gedanken, Wollensgestalten usw.), sondern ich selbst. Ich äußere mich, mache mich zu Außengebilden, ver-äußere mich zu dem, was dann als ein inhaltliches objektives Außengebilde dasteht. Aber erst dann, nicht ehe es geäußert ist. Äußerung ist der Prozeß, den wir an uns selbst vollziehen, indem wir uns zu Außengebilden objektieren, und damit in die „Offenheit", „Öffentlichkeit" herausstellen. Äuße-

[1] Nach dieser Seite zeigen die Arbeiten von E. F. Otto Schultze die Ausgestaltung der pädagogischen Kasuistik: „Grundlegung der Pädagogik als diagnostisch-therapeutischer Wertwissenschaft", 1926, und zahlreiche Einzelabhandlungen.

rung ist die zentrale schöpferische Selbstbewegung als schöpferische Selbstgestaltung zu einem Außengebilde.

Danach müssen wir also scheiden: „einen Gedanken äußern" und „mich äußern". Das erste wäre ein einfacher Transport von innen nach außen, wäre „aussprechen", „lautwerdenlassen", „sichtbar machen" von etwas vorher immer schon Fertigem. Das ist z. B. der Fall, wenn wir einen fremden oder eigenen (aber vorher schon fertig geprägten) Gedanken äußern. Das andere wäre die „Mich-Äußerung", das weit tiefere Phänomen der schöpferischen Gestaltung meiner selbst zu einem objektiven, sichtbaren Außengebilde.

Diese beiden Formen der Äußerung stehen nicht nebeneinander, sondern der zentrale Vorgang des „Mich-Äußerns" ist der umfassende, innerhalb dessen das Äußern von etwas Fertigem nur eine spezielle Einzelphase ausmacht. Sie ist dadurch möglich, daß im Verlaufe der „Mich-Äußerung" (beim Menschen) eine Stufe der Ent-äußerung erreicht wird, in der die Objektivierungen meiner selbst als quasi fertige, in sich geschlossene Gebilde nochmals vor mir stehen, so daß sie nun in der Tat nur noch „aus-gesprochen" zu werden brauchen. Das heißt: das, was wir den „Bereich des Seelischen" zu nennen pflegen, die sog. „Innenwelt" (von Haas etwas drastisch als „psychische Dingwelt" gekennzeichnet) ist bereits eine erste Äußerungsstufe, umfaßt die Gestalten, in die ich mich bereits hineingeäußert habe, umfaßt die ersten „Geschöpfe" meines schöpferischen „Mich- zu Außengebilden-Machens". Dieses letzte „ich", welches sich zu Außengebilden macht, darf nicht mehr vergegenständlicht werden, wir können es nur umschreiben als den „Ausgang der gesamten ichhaften Impulse", als das „VonWo" des In-Welt-Hineintretens, — aber wir können es nicht als einen besonderen Bereich den andern Bereichen des Außen koordinieren.

Damit ist Äußerung zu einem grundlegenden Vorgang des Lebens selbst geworden. Das, was wir Innenwelt zu nennen pflegen, zeigt sich als erste Stufe der Ent-äußerung, und ist im Verhältnis zum „ich selbst" (im Person-Sinne) schon ein Außen, wenn auch noch nicht ein Raum-Außen. Äußerung in diesem Sinne spielt also nicht zwischen Innenwelt und Außenwelt, sondern zwischen dem (nicht mehr beschreibbaren) Impulsausgang und allen Stufen der weiteren Entäußerung meiner zu Außengebilden. Im Prozeß dieser meiner Michäußerung entstehen als erste zu mir in Distanz tretende Geschöpfe meines Michäußerns die Gedanken, Wollensgestalten, Wünsche, Projekte, — kurz: die „Innenwelt" mit ihren psychologisch faßbaren Gesetzmäßigkeiten. Sie ist die erste Stufe der Entäußerung meiner selbst.

Es gibt nun zwei Arten, wie sich der Prozeß fortsetzen kann. Entweder geht es von dieser ersten Äußerungsstufe an in direkter, kontinuierlicher Äußerung weiter, und die Gedanken und Wollensgestalten setzen sich ohne Unterbrechung um in sprachliche Klanggebilde (schriftliche „Äußerungen" usw.), resp. in Tunwollen, Tun, Tat, Werk, — bis sie als völlig entäußerte Gebilde in der „radikalen" Außenwelt, der Fremdwelt der Anderen stehen, — oder es tritt eine Bremsung ein, und die Projekte oder Gedanken werden in der ersten Äußerungsstufe, der Innenwelt, festgehalten, korrigiert, verworfen, neugebildet usw. Von dieser Möglichkeit, sich vor der weiteren Entäußerung in die radikale Außenwelt nochmals korrigieren zu können, evtl. sich nochmals neu gestalten zu können, hängt die zweite Form der Äußerung ab, die Äußerung im Sinne des Heraustuns von etwas Ferti-

gem aus dem Innen in das Außen. Dabei darf aber der Charakter des Fertigen nicht absolut genommen werden. Und ganz falsch wäre es, wollte man die Äußerung überhaupt auf diesen Weg zwischen Innen- und Außenwelt beschränken. Man würde damit nicht nur das größere und wichtigere Problem der Mich-äußerung übersehen, sondern auch diese kleine Teilphase in ihrer Bedeutung verkennen, die ihr aus dem Gesamtprozeß her zukommt. Indem ich also „etwas ausspreche", spreche ich „mich" aus. Das ist wörtlich zu nehmen. Es wäre viel zu wenig gesagt, wenn damit nur gemeint wäre, daß immer auch etwas von meiner Person in meine Äußerungen mit „hineinrutschte", — der Gedanke, den ich ausspreche, bin ich. Ich habe mich erst zu meiner Innenwelt objektivieren müssen, konkretisieren, differenzieren, ehe dann diese Gebilde meiner eigenen Objektivation als ein „objektives Etwas" ausgesprochen werden können.

Zusammenfassend: Innenwelt ist nur relativ auf die räumliche Fremdwelt der Andern ein Innen. In bezug auf den Impulsausgang selbst, auf „mich" im engeren Sinne ist es eine der vielen Stufen meines Mich-Äußerns. Die zentrale, alle Teilphasen fundierende Äußerung ist ein aus dem Personzentrum ausgehender schöpferischer Vorgang, sie ist kein Transport von Fertigem aus einer Sphäre in die andere, sondern aktive Mich-Gestaltung zu Außengebilden. Sie formieren, wenn die Äußerung sich vor der weiteren Herausstellung in Welt bremst, die sog. Innenwelt. In allen unmittelbaren Handlungen wird diese Äußerungsstufe der Innenwelt kontinuierlich durchschritten, in vielen Äußerungsformen wird in ihr Halt gemacht, korrigiert, neu gestaltet usw. Die Möglichkeit des Aufspeicherns und Aufstauens meiner Impulse zu Innengebilden wirkt in alle Vorgänge auch der scheinbar ganz direkten Äußerung hinein. Und umgekehrt steht ebenso jede Teilphase des Äußerungsprozesses unter dem Grundcharakter der Äußerung: auch das scheinbar isolierteste Aussprechen von Fertigem ist immer auch durchzogen vom Grundcharakter des Mich-äußerns im Sinne der schöpferischen Gestaltung, der Konkretisierung und Verfestigung meiner selbst zu Außengebilden. — Wollte man also unter Äußerung nur den Transport von Innen nach Außen verstehen, so wäre es so, wie wenn man den Produktionsprozeß der Wirtschaft erst vom jeweiligen Lager einer Fabrik anfangen lassen wollte.

Die psychologische Seite dieser Betrachtung kann hier nicht weiter ausgeführt werden, — sie muß einer eigenen Arbeit vorbehalten bleiben. Die pädagogische Bedeutung aber kann aus dieser kurzen Darstellung des Wesens der Äußerung schon deutlich gemacht werden.

Äußerung ist die alleinige Möglichkeit, mich zu verwirklichen. Erst indem ich mich verfestige zu bestimmten Gebilden, habe ich Wirklichkeit, im Sinne der Wirkfähigkeit. Die Ver-wirklichung ist immer zugleich Ent-ichung. (Man könnte das zu dem paradoxen Satz formulieren: ich selbst könne mich gar nicht verwirklichen, — was durchaus richtig wäre und damit zusammengeht, daß ich selbst nie gegenständlich werden kann.) Ich muß zu einem „Es" werden, damit dieses „Es" sich in die Welt der anderen Es-Gebilde hineindrängt. Diese Wandlung vom „ich" ins „Es", diese lebendige μετάβασις εἰς ἄλλω γένος ist eine stufenförmige, sie geschieht nicht auf einmal. Der Gedanke und alle andern Innengebilde sind in ganz anderer Weise noch ichhaft, mit mir als dem Ausgangszentrum verbunden, von mir zurücknehmbar, als das Gebilde, das ich

schließlich weit draußen in die Fremdwelt der Andern hineinstelle (mit dem ich mich in diese Fremdwelt hineinstelle).

Dabei lassen sich nun zwei unterschiedliche Seiten an der Gesamtaufgabe meiner Ver-wirklichung trennen: Ich muß mich zum Außengebilde machen und muß die bestehende, immer schon fertige Welt zu meiner Welt machen. Beides geschieht in dem einheitlichen Prozeß meiner Verwandlung in ein Es. Ich muß einerseits mich zu einem genügend festen, genügend harten Gebilde formen, damit die Welt nicht durch mich hindurchgehen kann, und ich muß andererseits allen „Stoff" dazu aus der bestehenden Welt nehmen. Äußerung ist ja nicht Zauberei, meint nicht, daß ich mich aus dem Nichts zu einem materiellen Außengebilde mache. Äußerung ist schöpferisches Weltergreifen und im Eingreifen mich am Ergriffenen zu einem Weltgebilde machen. Die Dissimilation des ichhaften Impulses zu eshaften Gebilden (Taten, Werken, Aussprüchen) ist nur auf dem Wege möglich, der allem Lebendigen vorgeschrieben ist: der Assimilation von Objektivitäten zu Ichhaftem, von „Weltstoff" zu meinen Taten und Werken. Sich in Welt hinausstellen und wirklich werden ist kein blindes „sich aufdrängen", kein monologisches „nur sich entfalten", sondern ist dieses „sich-entfalten", „sich aufbauen" auf dem Wege des Welt Ergreifens, Welt An-greifens. Die Welt, immer schon voll, voll von drängenden Impulsen, hat keine Leerstellen, in die ich rein aus mir selbst hineinwachsen könnte (woher wollte ich auch den Stoff zum Wachsen nehmen!) — sondern ich muß mich in sie hineingestalten, muß mich körperlich an ihr zu meinem Leib aufbauen, und seelisch, geistig mich an ihrem „objektiven Geist" in Form meiner Gedankenwelt usw. aufbauen. Ich gestalte, verwirkliche mich im Dialog mit der Welt. Am verwandelten Ergriffenen allein kann ich mich kraftvoll in sie hineinstellen. — Das ist das Urwagnis, das wir als Lebenwollende auf uns nehmen müssen: wir müssen aus dem unverbindlichen Ineinssein mit uns heraustreten, aus der Vertrautheit in die Fremde hineingehen, und müssen das Fremde an-eignen, müssen es vertraut, „zu eigen" machen. — Diese Aufgabe ist eine unendliche; wir können uns der idealen Erfüllung immer nur annähern. Was wir Pädagogik des Charakters nennen, Pädagogik der Persönlichkeit, hat in diesem tiefsten Lebensvorgang, der recht eigentlich erst unser Lebendigwerden und Lebendigbleiben ausmacht, ihren Angriffspunkt. Die Schwierigkeiten beginnen mit der allerersten Äußerung, der Distanzierung von sich selbst, der schöpferischen Sich-Gestaltung zu Gebilden der Innenwelt und enden mit der letzten Ent-ichung im Werk.

Das wichtigste Medium, in welchem wir uns in Welt stellen, ist das Medium der Sprache. Sich zu sprachlichen Gestalten machen, nennen wir „sprechen". Auch hier ist das bloße „Aussprechen" von fertigen Inhalten zu scheiden von dem es überlagernden Vorgang, daß „ich mich zu sprachlichen Gebilden ver-äußere". Sprechen in diesem Sinne ist dem Tun nicht gegenüberzustellen, — es ist eine Form des Tuns. Menschen „tun" zu 90 % in der Weise des Sprechens. Die direkte (meist dann körperliche) Tat steht immer noch als eine Art Golddeckung dahinter, wofern unsere Reden echte Reden sind und nicht unverbindliches „Gerede"; aber das Leben spielt sich nur zu geringstem Teil in der Aneinanderreihung von Gegenwartstun ab, es ist vorwiegend Verhandeln von zukünftigem und möglichem Tun. Diese Verhandlung des Tuns geschieht in der sprachlichen Form. Unsere Reden sind die „Börse" der Taten.

Also auch die Art, wie der Schüler sich in seine sprecherische Äußerung hinausstellt, kommt aus der innersten Struktur seiner Persönlichkeit, und spiegelt die Art und Weise, wie er sich „in Welt hinauswagt", wie er Welt aufnimmt, um sich an ihrem Stoffe aufzubauen. — Gehen wir also jetzt, um auf praktische Probleme des Unterrichts zu kommen, in großen Sprüngen weiter, so werden wir, was die pädagogische Seite des Problems angeht, auf den sog. Deutschunterricht verwiesen, als dasjenige Lehrfach, das am direktesten in diese Gestaltungsvorgänge hineinzielt.

Der Deutschunterricht hat zwei große Aufgabengebiete: 1. das Verstehen zu vermitteln für das große Reich des „objektiven Geistes", das wir „Sprache" nennen. Dazu gehört die Verstehensvermittlung der bedeutendsten Sprachschöpfungen der Menschheit, der Dichtungen. 2. Die sprachliche Ausdrucksweise des Einzelnen zu schulen (mündliche und schriftliche „Sich-Äußerung").

Das Verstehen als aktive Äußerung.

Verstehen ist eine Form der aktiven Äußerung und keineswegs ein passives Aufnehmen. Im Verstehen gestalten wir unsere Erlebnisse in die vom Kunstwerk gewiesenen Richtungen.

Die mit Recht oft geforderte entspannte (passive) Art des Aufnehmens von Kunstwerken bildet dazu keinen Gegensatz. Ihr Gegensatz ist nicht die echte aktive Erlebnisgestaltung, die stets tätig sein muß, sondern innerhalb ihrer die subjektiv gewaltsame Art, den vom Kunstwerk gegebenen Rahmen der Erlebnisgestaltung zu überrennen. Der Unterschied liegt nicht in einem Mehr oder Weniger von Aktio und Passio, sondern im mehr oder minder vollkommenen Mit-vollzug.

Aufnahme ist reproduzierende „Aufführung" des Kunstwerkes in mir selbst. Sie unterscheidet sich von der Produktion als der Neugestaltung dadurch, daß ein identischer Mittelpunkt (die dichterische Figur, das Bild, die Skulptur) als Erlebnismitte den Rahmen gibt, die Richtung weist, in der der „Aufnehmende" zu gestalten hat. Vom Menschen her gesehen, der diese Reproduktion zu vollziehen hat, ist die Dichtung „Aufgabe", — genau wie das Dichtwerk (als Drama) für die öffentliche Aufführung Aufgabe ist. Das Dichtwerk gibt meiner Verwirklichung die Aufgabe, eine bestimmte Richtung einzuschlagen. Ich gebe das Leben, ich „er-lebe", „be-lebe" das an sich nur eine Möglichkeit zu solchem Be-lebtwerden darstellende Kunstwerk.

Die künstliche Erlebnisposition.

Wie aber kann ich, der ich nicht die dichterische Figur bin, sie „leben"? — Ich könnte es niemals, wäre ich in meinem Erleben an einem bestimmten Punkte verankert, von wo ich erlebe. Dem aber ist nicht so. Mein Erleben kann von prinzipiell unendlich vielen Punkten her geschehen. Der Mensch hat die Möglichkeit zur „künstlichen Erlebnisposition". („Künstlich" dabei im positiven Wertsinne, wie wir von „Kunst" und „kunstvoll" als einem positiven Wert sprechen.) Künstlichkeit ist nicht Beliebigkeit. Es macht meine Einheit aus, daß ich das „Von Wo" meines Erlebens festige, es macht meinen „Charakter" aus, daß ich nicht beliebig herumspringe in den Erlebnispositionen, — und es macht die charakterliche Gefahr eines Menschen aus, wenn ihm der Wechsel der Erlebnispositionen allzu leicht fällt. (Das Charakterproblem des Schauspielers.) Aber

nicht etwa die Enge der Erlebnispositionen macht den „Charakter" aus, sondern die Rangordnung der möglichst reichen Fülle der Erlebnispositionen. Möglichst weiter Horizont bei dennoch fester Rangordnung und Verbindlichkeit im Zusammenhang der verschiedenen Erlebnisweisen.

Die Möglichkeit zur künstlichen Erlebnisposition liegt an der Fähigkeit der Zwischenschaltung der sog. Innenwelt, — daran, daß die Äußerung des Menschen sich vor ihrer endgültigen Hinausäußerung in die Fremdwelt schon verfestigt und uns gegenübertritt, verfestigt zu Gebilden, an denen wir ändernd und zurückhaltend angreifen können. Die Möglichkeit der Neugestaltung steht dem einfachen „Gehenlassen" gegenüber. An sich drängt jedes Gebilde nach weiterer Entäußerung. Einmal überhaupt geäußert, will das Gebilde „leben". So hat es der Mensch in der Hand, diesem Drang nach Geburt in die Welt hinein nachzugeben oder zu hemmen. So wird aber auch das Gehenlassen zu etwas, in seine „Kunst" Gegebenes, und so wird seine Gesamtgestaltung „künstlich". Der Mensch hat die „künstliche" Erlebnisform als die ihm „natürliche".[1]

Die Antwort also auf die Frage: wie kann ich eine Dichtung „verstehen", heißt: indem ich von der spezifisch menschlichen Möglichkeit der künstlichen Erlebniseinnahme Gebrauch mache. Je reicher diese Möglichkeit, umso reicher mein Miterleben.

Die Neugestaltung in der sprachlichen Äußerung.

Mehr noch als beim Verstehen, bildet das Äußerungsproblem die Grundlage für das sprachliche Neugestalten, für die Art und Weise, wie wir uns selbst im Medium der Sprache verwirklichen. Auch hier zeigt sich, daß die sprachliche Gestaltung in der Gesamtgestaltung der Person, in dem gesamten Sich-gestalten zu objektiven Gebilden gegründet ist. Die Aufgaben der sprachlichen Gestaltung sind Spezialformen der Grundaufgabe unseres Wirklichwerdens überhaupt.

Fünf Aufgaben aller Gestaltung.

Alle Gestaltung muß fünf Aufgaben erfüllen (die wir des begrenzten Raumes wegen nur kurz aufzählen können).

1. Als erstes ist die klare Richtung in der Gestaltung zu nennen. Die Eindeutigkeit, Einsinnigkeit des Gestaltungsimpulses. Im Miterleben zeigt sie sich als die Fähigkeit, streng in der vom mitzuerlebenden Etwas gewiesenen Richtung zu gestalten (sei es ein Kunstwerk, ein privates fremdes Schicksal, ein fremder Gedankengang usw.). Im Neuerleben zeigt sie sich als Zusammenschließen zu einer klaren Gerichtetheit. Der (pathologische) Gegenfall ist die sog. „Ambivalenz" (Bleuler; Freuds „Bipolarität"), die ungetrennte Mischung von Ja und

[1] Wenn wir uns auch sonst auf eine Auseinandersetzung mit der Literatur nicht einlassen können, so müssen wir doch an dieser Stelle auf die scharfe Herausarbeitung dieses Gedankens der natürlichen Künstlichkeit durch Helmuth Plessner verweisen („Stufen des Organischen", de Gruyter, 1928). Unser Ansatz unterscheidet sich von dem seinigen, indem wir versuchen, den dynamischen Prozeß selbst, den Grundvorgang, der das Innen-Außenverhältnis erst entstehen läßt, zu erfassen, wodurch vor allem die „Innenwelt" in einen nur relativen Gegensatz zur Außenwelt tritt. Uns ist der aktive Übergang vom Ichhaften ins Eshafte, Objektive das Wesentliche. In dieser Hinsicht fußen wir auf der Linie, die durch die Arbeiten Diltheys, W. Sterns, M. Schelers, M. Heideggers gekennzeichnet ist.

Nein. Das ideale Gestaltungsleben geht von „Griff zu Griff". Es bekommt jeweils sofort deutliche „Geprägtheit", Konturiertheit, — es entsteht überall nur „Auswahl", auf die sofort mit klarem Ja und Nein geantwortet wird, nirgends entsteht die „verlängerte Wahl" als Folge innerer Unklarheit in der Richtungsgestalt. („Wer die Qual hat, hat die Wahl.")

2. In einer zweiten Hinsicht ist der Reichtum der möglichen Gestaltungsrichtungen zu nennen. Im Miterleben könnte man es die „Weite des Horizontes" nennen, — Horizontes der Erlebnispositionen, die uns zur sofortigen Einnahme in der gewiesenen Richtung zur Verfügung stehen. In der Neugestaltung baut sich dieser Reichtum erst auf. Die Neugestaltung ist die Erlebnispositionen erst schaffende Funktion. Sie liefert den Bestand, der dann im Miterleben als gegeben da sein muß.

3. Ein dritter Gesichtspunkt zeigt die Starrheit oder Elastizität im Abheben von einer jeweils eingenommenen Gestaltungsposition. Das zähe Verharren, das Gefangensein in einer einmal eingeschlagenen Richtung steht dem elastischen Abheben gegenüber, — Abheben da, wo das Leben erstarren würde und „untüchtig" werden, bliebe der Impuls in der betr. Richtung „fixiert". Im Emotionalen haben wir das Nichtloskommen-können von einer Einstellung auf einen Menschen oder eine Situation (Objektfixierung der Psychoanalyse). Im Gedanklichen die „röhrenförmige" Bildungsweise der Denkgestalten, — das „enge", geistige Gestalten, das, wenn es intensiv ist, zum „fanatischen" Denken wird. (Alleinige „Perseveration" statt bereichernder „Assoziation". Siehe Kretschmer: Körperbau und Charakter. Pfahler: System der Typenlehre.)

Diese drei Seiten der Gestaltungsweise gehören zusammen, insofern sie sich alle auf die Richtung beziehen: Richtungseinnahme, Richtungsvielheit, Richtungswechsel.

4. Ein viertes Moment geht noch weiter zurück in die Formen der Gestaltungsprozesse, ehe sie zum Resultat, zum jeweiligen Gebilde der Innen- oder Außenwelt führen. Wir meinen die mehr oder minder glückliche „Verdichtung" des Gestaltungsvorganges, ehe die fertige Gestalt in ihrem Kontur dasteht (als Innengestalt in der Form des ersten uns einfallenden Gedankens, Projektes usw.). Das klassische Beispiel ist hier diejenige Kunstform, die von diesem Phänomen ihren Namen erhielt: die „Dichtung". Sie ist der Prozeß, der ein Erlebnis so verdichtet (ehe es Wort geworden!), daß es sich gleich in ein einmaliges, sicher treffendes Wort ausdrückt. Ihm steht das „dünne", „beliebige" Wort gegenüber. Dasselbe zeigt sich aber auch in der alltäglichen Sprechweise und in allen Äußerungsformen überhaupt. Überall gibt es die Stufenleiter abwärts von der gesammelten, unersetzlich verbindlichen Äußerungsweise bis hinab zur unverbindlichen beliebigen Gestalt (auch in der Geste, der Körperhaltung).

5. Würden wir die bisher beschriebenen Aufgaben der Äußerung alle restlos erfüllt denken, so wäre die Äußerung, das „Sich-Gestalten" zu einem jeweiligen Außengebilde dennoch ein sehr unvollkommenes. Es wäre rein „monologisch" — ein bloßes „Sich-Hineindrängen", sich der Welt Aufdrängen. Ein solches Sichgestalten wäre blind und fensterlos. So fehlt das, was wir am besten die „Dialogkraft" nennen können. Es ist die Fähigkeit, das Fremde in die Sichgestaltung einzubeziehen, die Assimilation des Fremden, die zugleich Dissimilation des Eigenen zum Fremden ist. Es ist diejenige Seite am Äußerungsimpuls, die

aus der „Es-welt" eine „Du-welt" macht, es ist das „Ergreifen" der Fremdwelt. Das Fremde muß an-gegangen, an-gefaßt werden (sei es gegnerischer Angriff, sei es liebende Hinwendung an die Welt). Ich objektiviere mich nicht nur in der Äußerung, ich subjektiviere auch die Welt. Das ist, neutral und für jede Art dieser wechselseitigen Beziehung ausgedrückt: Dialog.

Bei dieser Dialogkraft handelt es sich, wie man leicht sieht, um ein dem Verstehen innigst verwandtes Phänomen. Denn dialogisches Gestalten (sei es als Handeln, als Denken, Fühlen oder wie immer), ist eben dasjenige Gestalten, in welchem der Impuls sich nicht in isolierter Weise zu einem beliebigen, nur aus ihm selbst seine Form erhaltenden Neugebilde verfestigt, sondern in dieser Neugestaltung die von der bestehenden Welt ihm gewiesenen Richtungen mitvollzieht. Nur derjenige Gestaltungsvollzug, der immer auch ein Mit-vollzug ist, trifft in die Welt hinein. Daß ich mich gestalte, und daß ich mich hin auf die Welt gestalte, sind zwei Seiten einer unlöslichen Einheit (die im Alter z. B. auch stets zusammen abnehmen).

Das Sprechen nun fordert die Erfüllung aller dieser Aufgaben in besonders deutlicher Weise.

Der pädagogische Ansatz am gesprochenen Wort.

Das gesprochene Wort (Inhalt und Form nicht getrennt, sondern in Einheit zusammengehörig) muß eine klare Gerichtetheit zeigen. Es muß aus einer möglichst reichen Fülle von (charaktervoll gegliederten) Erlebnispositionen kommen. Es muß Elastizität haben, darf sich nicht in sich selbst festrennen. Es muß auf guter innerer Verdichtungsarbeit aufbauen, — und es muß endlich „dialogisch" sein (die Rede muß nicht nur Äußerung meines Denkens und Wollens sein, sondern immer auch echte „Antwort", „Anrede").

Bei einer Beeinflussung nun der inneren Gestaltungsstruktur vom äußeren Sprechgebilde her kann es sich natürlich nicht mehr um „Sprechtechnik" im üblichen Sinne handeln, die Form und Inhalt auseinanderreißt. Das phonetische „Aus-sprechen" muß als nur ein Teil (ein letzter) des ganzen Vorgangs angesehen werden. Auch kann es sich natürlich nicht um eine Beeinflussung handeln, die irgend in der Art zu denken wäre, wie körperlich eine „Außenbehandlung" nach innen wirkt. Was in einer Disziplinierung des Sprechens nach innen wirkt, ist vielmehr die überall auf diesen Gebieten wirksame Überschußwirkung der Übung. Wo geübt wird, ist am Schluß immer mehr als nur die geübte Einzelleistung geübt. Und andersherum: nur an der konkreten Einzelübung an einem Teil kann ein funktionales Ganzes beeinflußt werden. Man kann nicht anders Klavier üben, als indem man etwas Bestimmtes übt. Es gibt keine losgelöste „Psychotechnik", die ausgedachte Schwierigkeiten trainieren läßt, die man im Ernstfall nur auf andere Gebiete „anzuwenden" hätte. — Aber es hieße eine Fülle von echten Möglichkeiten der prinzipiellen Erziehung unserer Gestaltungskraft übersehen, wollte man jetzt vom Extrem der isolierten formalen Übung gleich überspringen auf das bloße Aneinanderreihen von Einzelaufgaben. Alles, was wir „Haltung" nennen, ist niemals durch Summierung von erlernten Einzeleinstellungen zu erklären. Hier liegt das vor, was wir meinen: die Weiterwirkung der auf Prinzipielles abzielenden Übung über das jeweilige Einzelne hinaus. Es ist klar, daß es von entscheidender Bedeutung werden kann, wenn

jemand, an seiner Sprechweise sich erkennend, nun von morgens bis abends „im Angesicht seiner Gestaltungsstruktur" lebt. Damit soll der Blick nicht etwa von der konkreten, jeweiligen Aufgabe weggenommen werden, — es soll nicht die Re-flexion propagiert werden. Das Sprechen ist eine echte „Leistung", und es soll das Gelingen und Mißlingen unserer Gestaltungsarbeit an dieser Leistung sichtbar gemacht werden, die unsere tägliche Aufgabe ist, und nicht erst an den isolierten Endresultaten, die, viel weiter von der inneren Struktur entfernt, deren Mängel nur ganz unvollkommen zeigen können. Solche Selbsterkenntnis, am sprachlichen Ausdruck gewonnen, hat nichts zu tun mit der Schwäche zur sachlichen Aufgabeerfüllung, deren Folge dann die Selbstbespiegelung ist, als ein Ersatz wirklicher Leistung. Zwischen dem blinden Vollzug aber einer Leistung einerseits und der Abwendung von der Leistung andererseits zur Rückwendung auf sich selbst liegt gerade das dem Menschen allein würdige Erkennen und Kontrollieren seiner selbst an der Leistung.

Überhaupt muß einmal gesagt werden, daß ein gesunder, bildungsfähiger Mensch, wenn er obendrein geistig geschult und dadurch zur Kritik erzogen ist, eine große Portion von Registrierung und Zusammenschau seiner Fehler vertragen kann. Die Behandlungsweise, die man Psychopathen angedeihen läßt, solange sie in einer akuten Erkrankung stehen (fortwährende Ermutigung und Stärkung) darf nicht auf den gesunden Menschen übertragen werden. Ihm darf und muß das, was an ihm unwert ist, scharf und energisch „angerechnet" werden. Und so gewiß er nicht zur Demütigung und Zerknirschung gebracht werden soll — was beim Gesunden auch gar nicht möglich ist —, so unwürdig ist es, den zu Erziehenden als jemanden zu nehmen, der jenseits von Verwerflichkeit und Anerkennung steht, dem nur Güte, niemals Gegnerschaft entgegengebracht werden darf. Eine solche, ins Absolute erhobene Güte des Erziehers schlägt unfehlbar in den Hochmut desjenigen um, der auf prinzipiell anderer Stufe stehend, sich der echten Lebensdimension von Sympathie und Gegnerschaft, von Angriff und Verteidigung entzieht. Güte ist nicht mehr ein sachliches Prädikat des Erziehers, und es ist dem Menschen nicht erlaubt, solche ethischen Prädikate ins Unendliche zu steigern, wie die Theologie es mit den Prädikaten ihres jeweiligen Gottes macht. Der Mensch steht in der ethischen Dialektik. Wenn die pädagogische Güte das μέσον des Aristoteles, das „Maß" überschreitet, wird sie zur tiefsten Demütigung des Menschen, dem sie angetan wird. Pädagogik, die jenseits von Wut und Zorn ist, ist auch jenseits von Liebe, denn zur Liebe gehört die Möglichkeit ihres Gegenteils, und Sympathie ist verlogen, wenn sie nicht gegebenenfalls zur Antipathie werden kann. Der junge Mensch will erzogen, nicht „behandelt" werden. Ihm soll zugemutet werden, — er soll abwehren und zustimmen.

Es ist eine seltsame Tragik, daß viele der heutigen Erwachsenen, um die Fehler der vergangenen Generation gut zu machen — die für das Eigensein der Jugend wenig Verständnis hatte —, jetzt sich bemühen, die Kluft dadurch auszugleichen, daß sie die der Jugend zunächst fremden Anforderungen des Erwachsenen überhaupt nicht stellen. Sie reißen damit die Kluft nur noch größer auf, denn im Hochmut der bedingungslosen Güte und Anerkennung von Sondergesetzen kann eine echte Gemeinsamkeit gewiß nicht entstehen. (Einige Pädagogen weichen dem dann aus, indem sie kurz entschlossen die Kluft überhaupt negieren und selbst wieder „zu Kindern werden", — eine Haltung, die dem gesunden jungen Menschen pervers erscheinen muß und restlos entfremdet.)

Auf Einzelheiten kann nicht eingegangen werden. Wir begnügen uns mit der Aufzählung einiger besonders deutlicher Sprechfehler in diesem charakterologischen Sinne: Das zu hohe Sprechen als Ausdruck gespannten Impulses bei mangelnder Ruhe im Sich-Herauswagen. (Zu hohes Sprechen ist stets eine An-

griffszuspitzung, also nicht mehr ruhige Kraftfülle. — Affektsprechen! Die hohe Stimmlage der Schizophrenen. — Das stockende Sprechen als Ausdruck unhomogener, unrhythmischer Äußerungsstruktur, die gleichsam in großen Quanten herauswirft, statt ruhig und gesammelt von „Griff zu Griff" zu gehen. — Das schwere Sprechen, sofern es innere „Verklebtheit" anzeigt, mangelnde Elastizität im Einnehmen und Ablösen von Erlebnispositionen. — Der zu große Melodiebogen mit seiner Unverbindlichkeit (häufig bei infantilen Naturen und geradezu regelmäßig in den Volks-Dialekten). — Der aufgeweichte Rhythmus als Ausdruck mangelnder Zusammenfassung zur entschiedenen Gerichtetheit der Impulse, — mangelnde Dialogkraft. Und entsprechend der überstarke Rhythmus als Ausdruck zu starker Gespanntheit, unnötiger Gegnerschaft (im Ton der sog. „Gereiztheit" deutlich zu spüren).

Echte Selbst-Erkenntnis ist im Charakterlichen stets schon zugleich Selbst-Beeinflussung. Die sokratische Lehre vom Wissen des Guten, das dem Tun des Guten innigst verwandt sei, hat hier ihre berechtigten Wurzeln. Wenn man überhaupt annimmt, daß jemand über sich hinauswill (also weiter nichts als ein produktiver Charakter ist), so bedeutet die Erkenntnis prinzipieller Strukturstörungen immer auch zugleich Beeinflussung. Es gibt kein unverbindliches Sich-unwert-Wissen beim normalen Menschen. Aber neben diesem Sichtbarmachen der Gestaltungsstruktur an der sprecherischen Äußerung gibt es noch andere pädagogische Beeinflussungsmöglichkeiten.

Besondere Beachtung verdient dabei die Beeinflussung der „Verdichtungsart", also der Gestaltungsvorgänge, die wirksam sind, ehe die fertige Gestalt (der Gedanke, das Projekt) einspringt. Die innere Retardierung, die recht eigentlich die Gegründetheit der Gestalt, ihre Tiefe ausmacht, und die für alles Tun von größter Wichtigkeit ist, hängt offenbar eng zusammen mit der Retardierung der letzten Phase des Äußerungsprozesses, mit dem Aus-sprechen. Wer also an sich zu leicht und zu viel ausspricht, und sich nun anhält, einen großen Teil dessen, was herauswill, nicht herauszulassen, der wird von solcher Disziplinierung des letzten Aussprechens ohne Frage eine Verdichtung auch der inneren Vorgänge vor Entstehung der aussprechbaren Gestalt gewinnen. Die Bedeutung des „reellen Schweigens" ist zumindestens so wichtig, wie die des „reellen Redens". (Natürlich verändert sich mit solcher Disziplinierung der Haltung im Aussprechen [die uns zugänglich ist] die innere Haltung [die uns nicht zugänglich ist] erst allmählich.)

Dabei ist der Fall der zu leichten Äußerung prognostisch der günstigere. Die Entwicklung des Lebens geht normaliter den Weg von unverbindlicher, unbekümmerter (und damit „loser") Entäußerungsweise hin zur typisch erwachsenen, verbindlichen, gesammelten, verantwortlichen Äußerung, nicht umgekehrt. Das Leben erzieht durch die Fehlschläge infolge zu „dünner" Äußerung (geringe Wirkung, Notwendigkeit der baldigen Neuäußerung usw.) von selbst dazu, sich mehr und mehr zu verdichten. Das Umgekehrte (die „verzögerte Geburt" nach zu langem Mitsichherumtragen, das zu schwere Sichablösen, die gehemmte Entäußerung der Gestalten) wird durch schlechte Erfahrung nur noch mehr in sich hineingetrieben. Da obendrein dieser zweite Entäußerungsfehler auf einem der tiefsten Charaktergründe ruht, der Proportionalität von Mut und Angst, sich in die Preisgegebenheit des Außen hinauszubegeben, und da diese Proportion sehr frühzeitig im Menschen sich festzulegen scheint, so kann die Beeinflussung hier meist wenig erreichen, besonders dann nicht, wenn das mutlose Verhalten der Realität gegenüber sich zu leidlichem Genügen mit vielen Sicherungen

beruhigend ausgebaut hat. Die Krisis ist oft günstiger als der „leichtere" Fall, der sich vor ihr zu schützen weiß. — Für die Fehler aber der zu losen Verdichtung liegt hier ein besonders dankbares Gebiet der Charakterpädagogik vor.

Der pädagogische Wert der Diskussion.

Fragen wir nun, welche konkrete Übungsweise am konzentriertesten alle diese Aufgaben zusammenfaßt, so finden wir ein ausgezeichnetes Mittel, von dem in der Erziehung bisher so gut wie gar kein Gebrauch gemacht wird: die strenge Diskussion. Jeder, der sie durchgemacht hat, wird ihr für seine gesamte innere Gestaltungskraft dankbar sein. (Die katholische Kirche erkannte seit langem diesen Charakterwert der Diskussion und hat sie in ihr Erziehungssystem der Geistlichen eingebaut.) Es muß eine verantwortliche und in den Anforderungen hochgespannte Diskussion sein. Diskussion und Gespräch sind etwas Grundverschiedenes. Diskussion als eine gemeinsame Gestaltungsarbeit an einem bestimmten Thema sollte regelmäßig mit jeder Art Schülern in aller Förmlichkeit vorgenommen werden. Das heißt mit Wortmeldungen, in einem nicht zu schnellen Tempo, mit deutlicher Exponierung, also nicht in einem zu kleinen Kreise (acht bis zehn Personen) mit protokollarischer Aufnahme der einzelnen Äußerungen und mit der unbedingten Pflichtübernahme, das Geäußerte klar und prägnant in die Diskussion „hineinzuverzahnen", — d. h. mit echter Dialogkraft und voller Verbindlichkeit (was nicht ausschließt, daß sich damit eine bedeutende Elastizität in der Loslösung vom jeweils fest eingenommenen Standpunkte verbindet). Eine solche Diskussion ist schlechthin nicht durch anderes ersetzbar. Sie zwingt zur gleichmäßigen Hindurchgestaltung bis in das äußere Sprechgebilde, und vor allem zwingt nur die Diskussion zur echten strengen Dialoghaltung. Immer wieder müssen die beiden Gestaltungsfunktionen einander ablösen: das genaue Fixieren und Hineinprägen der eigenen Gestalt (das aus dem Innersten kommen muß, wenn es Kraft haben soll), und die Ablösung von der eigenen Standpunktsverfestigung, um so allein im Mitvollzug der Gestaltung den Gedankengang der Andern mitmachen zu können. Man kann leider sagen: ein Hauptgrund dafür, daß so wenig streng diskutiert wird, ist der, daß die Unfähigkeit dazu eine so große ist. Wo es an Universitäten und andern Hochschulen gelegentlich versucht wird, zeigt sich meist eine erschreckende Ungeübtheit und daher Unlust. Das aber sollte gerade hier kein Grund sein, diese wichtige Aufgabe nicht immer neu in Angriff zu nehmen.

Die Tendenz dieser Zeilen ist also gewiß nicht die, daß mehr „geredet" werden soll. Sondern, da sich das Reden in solcher Tiefe der ganzen Äußerungsstruktur verwurzelt zeigt, soll es in einer ganz anderen Weise, als es bisher geschehen, kultiviert, diszipliniert, „reell" gemacht werden. Man braucht nur auf die ungeheuerliche Leichtfertigkeit der öffentlichen Rede von heute hinzuweisen, auf das ganze „Gerede" in Presse, Versammlungen usw. und auf das bedrückende Aneinandervorbeireden in privaten Schwierigkeiten, um es berechtigt zu finden, daß die Aufgabe einer bewußten „Erziehung der Äußerung" an die erste Stelle zu rücken hat.

Die Aufgabe einer neuen Rhetorik.

Die Gesammeltheit und Geprägtheit der tieferen Durchgestaltung darf nicht mehr dem geschriebenen Wort vorbehalten bleiben. Unsere Aufgabe ist es, dem gesprochenen Wort die Verantwortlichkeit wiederzugeben. Und so münden diese

Ausführungen in die Forderung einer echten Rhetorik. Darunter ist zu verstehen: Die Disziplinierung der sprachlichen Gesamtäußerung auf der Basis einer Disziplinierung der inneren Gestaltung, — die Lehre, wie wir uns im Medium der Sprache in die Welt hineinstellen.

Dasjenige Fach, dem die Aufgabe einer solchen Rhetorik vor allem zufällt, ist in erster Linie der Deutschunterricht. Es ist nun seltsam, daß die Kunst, sich in Werken der Malerei auszudrücken, von Malern gelehrt wird (und nicht von Kunsthistorikern), die Kunst, sich in Musik auszudrücken, von Musikern (und nicht von Musikwissenschaftlern) — daß aber die Kunst, sich im Medium der Sprache zu gestalten, von Philologen gelehrt wird, in deren Ausbildung die Gestaltungskraft kaum je eine große Rolle spielt. So wäre alles hier Gesagte auch dahin zusammenzufassen, daß die Schranke zwischen „künstlerischer Sprachgestaltung" und alltäglicher Kunst, „sich zu verständigen", fallen muß. Also das, was sich schon bei der Analyse des Verstehens ergab: daß die großen Sprachwerke als Idealfälle derjenigen Gestaltungskraft genommen werden, die wir alle täglich brauchen.

Man beginnt, sich in neuester Zeit hierin langsam umzustellen. Bereits werden Schriftsteller (oder andere in dem Gebiet der lebendigen Sprachgestaltung Tätige) an pädagogische Akademien berufen. Und man wird diese Akzentverlegung vom Wissen auf das Können nur zu begrüßen haben. Aber das ist ein Schritt. Gegenüber dem ganzen Problem der Gestaltung des Menschen als dem vollverantwortlichen Heraustreten in die Objektivität der Taten und Reden haben wir bis jetzt kaum mehr als eine Symptombehandlung vorgenommen (der ungeschickte „Stil" im Schreiben, die Lücken im Wissensschatz bilden das letzterreichbare Ziel der Pädagogik). So kommt es immer wieder zu der verhängnisvollsten aller Erziehungsformeln: den Eltern die Erziehung des „Menschen", der Schule die des „homo intellectualis"! In Wahrheit käme es der Mathematik ebenso zustatten wie dem Turnen oder dem „Deutschstil", wenn hier bewußter durch die Einzelfächer hindurch auf die innere Gestaltungsstruktur im Sinne des Sich-mutig-Objektivierens, des verbindlichen Sich-Herausstellens hingezielt würde. Hier gibt es — die pädagogische Sehnsucht aller, die wieder auf den ganzen Menschen hinsteuern, ein echtes einheitliches Grundphänomen, eine konkrete Aufgabe pädagogischer Synthesis. Vielleicht gelingt dem Schüler heute in der Art, wie er einen mathematischen Lehrsatz „in den Griff" bekommt, oder wie er sich präzis in den Dialog des Deutschunterrichtes hineinstellt, das, was ihm gestern am Turnreck noch nicht gelingen wollte.

Die sprachliche Gestaltungslehre wird die Mitte bleiben, und der sog. Deutschunterricht wiederum das „Herz" der sprachlichen Gestaltungsschulung, aber nicht als Deutschunterricht, sondern als das, worin ihm alle andern Fächer zu helfen imstande sind.

Aus der Spezialisierung der Fächer kommen wir nicht heraus, — der Weg in die Tiefe führt durch die in viele begrenzte Gebiete aufgeteilte Oberfläche. Aber sie muß als Oberfläche erkannt werden, und wo sich dem Blick so etwas wie eine einheitliche Wurzel zeigt, da muß, von allen Seiten her, darauf hingezielt werden, denn alle fruchtbare Besonderheit der Einzelfächer baut auf diesem einheitlichen Grunde unserer Gestaltungsstruktur auf.

Intelligenztests als Hilfsmittel des Lehrers bei der Schülerbegutachtung.

Bericht über die Verwendung von Tests bei der Charakteristik von Grundschülern.

(Schluß.)

Von Karl Zietz.

Ich möchte nun einen Bericht über eine Testprüfung geben, die ich im Jahre 1929 in einer 5. Klasse (4. Schuljahr) einer Hamburger Knabenvolksschule angestellt habe. Es handelte sich also um Schüler, für die Ostern 1930 der Übertritt in eine höhere Schule akut wurde. Aus rein pädagogischen Motiven, eben zum Zweck der Überprüfung meiner Begabungseinschätzung der Schüler, also zunächst ohne wissenschaftliche Intentionen, habe ich diese Prüfung vorgenommen.

Die Schule liegt in einem der günstiger situierten Stadtteile Hamburgs. Das Elternpublikum gehört, besonders was die Grundschulklassen anbetrifft, durchweg den Mittelschichten (Handwerker, selbständige Gewerbetreibende, Kaufleute) an, teils sogar auch noch besser gestellten Ständen. Das prägt sich naturgemäß aus in einer den Durchschnitt übersteigenden Zahl von Meldungen für die höhere Schule.

Nach Ausschalten der Schüler, die das Klassenalter erheblich überschritten (der Nichtversetzten), betrug die Zahl der Geprüften 27. (Natürlich nahmen jene überalterten Schüler an der Testbearbeitung auch teil, nur wurden die Ergebnisse nicht mit verwertet.)

Zunächst stellte ich auf Grund einer Intelligenzschätzung in einem Abstand von zwei Monaten zwei Begabungsreihen auf. Die Korrelation zwischen den beiden Reihen beträgt $\rho = 0{,}93$, d. h. das Lehrerurteil über die Begabungsverteilung in der Klasse stand fest.

Darauf wurden folgende Tests von den Schülern bearbeitet. (Sämtliche Tests sind entnommen der Methodensammlung von Stern-Wiegmann.[1]) Der Drei-Wort-Test (Pferd, Biene, heruntergefallener Reiter. — Dieb, Fenster, Wunde. — Spaziergänger, Sturm, Loch im Kopf. — Stehengebliebene Uhr, geschehenes Eisenbahnunglück, Freude). Der Lückentest (Als ich am Sonntagmorgen aufwachte...). Die Lehre einer Fabel finden (Der Rabe und der Fuchs. Die beiden Ziegen. Der Hund und das Fleisch. Rübezahl und der Fuhrmann. Die Fee und der Holzfäller). Der Analogietest (S. 402). Der Definitionstest (S. 305). Ordnen wirrer Sätze zu einer Geschichte (Früher war in Hamburg das Straßenpflaster etwas seltenes). Der Kritiktest (An einem schönen Märztage . . .).

Die einzelnen Tests wurden an verschiedenen Tagen gelöst. Für die Lösung eines Tests wurde je eine Stunde Zeit gewährt. Es zeigte sich, daß nach dieser Frist alle Schüler ihre Arbeit abgeliefert hatten. Auf jeden Fall arbeiteten die Schüler in aller Ruhe, ohne gedrängt zu werden. Die Zeit der Lösung wurde bei der quantitativen Auswertung nicht berücksichtigt, wohl aber bei der qualitativen Bewertung. Doch sind Arbeitstempo und das Verhältnis zur Arbeitsgüte beim einzelnen Schüler dem Lehrer genügend bekannt, hierin ergibt sich für ihn nichts wesentlich neues.

[1] W. Stern und O. Wiegmann, Methodensammlung zur Intelligenzprüfung von Kindern und Jugendlichen. (Z. f. angew. Psych. Beiheft 20.)

Auf Grund der Testergebnisse wurde eine Rangreihe aufgestellt: die Testrangreihe. Die Korrelation zwischen dieser Testrangreihe und der Lehrerrangreihe beträgt $\rho = 0{,}86$. Für die Mehrzahl der Schüler ergab sich eine ziemlich genaue Übereinstimmung zwischen Intelligenzschätzung und Intelligenzprüfung.[1] Die in der Korrelationsziffer zutage tretende Divergenz ist zurückzuführen auf 7 Fälle, bei denen sich allerdings erhebliche Abweichungen zeigen. Diese Fälle werden weiter unten im einzelnen dargestellt und analysiert.

Ich stellte sodann durch Kombination der beiden Reihen eine neue Begabungsrangreihe her, eine Reihe, die also beide Faktoren: das Lehrerurteil und das Testergebnis in sich vereinigt und demnach die Unzulänglichkeiten beider zum Teil kompensiert. Die Güte dieser Reihe bestätigte sich später dadurch, daß die 7 obersten Schüler 1930 in die höhere Schule aufgenommen wurden. Sie stehen weder in der Lehrer- noch in der Testreihe an der Spitze; damit erweist sich die durch Kombination gewonnene Reihe tatsächlich als die überlegene. Es ist ein Beleg für die Behauptung, daß nur das durch die Testprüfung vertiefte Lehrerurteil und das durch die Lehrererfahrung geklärte Testergebnis in ihrer Vereinigung die größtmögliche Gewähr für eine objektive Feststellung der Begabung bieten. Das wird des weiteren bestätigt durch die Bewährung dieser Schüler, über die nach nunmehr einjährigem Besuch der höheren Schule auch schon Bestimmtes mitgeteilt werden kann.

Bei drei Schülern hat sich allerdings eine Diskrepanz zwischen Begabung und faktischer Eignung ergeben. In allen drei Fällen liegen die Gründe für das Versagen aber im Charakterologischen; die Begabungsdiagnose wurde von den Lehrern der höheren Schule durchaus bestätigt.

Der Schüler Kl. (Rangplätze: Lehrerreihe Nr. $1\frac{1}{2}$, Testreihe Nr. 2, Kombin. Reihe Nr. $1\frac{1}{2}$) besucht ein Gymnasium. Seine Leistungen haben sich, besonders seit dem letzten Halbjahr, ständig verschlechtert. Latein 4, Deutsch 4, Rechnen 3, Fleiß 4. Es liegt nach dem Urteil des Klassenlehrers keineswegs ein Manko an Begabung vor, sondern Mangel an Fleiß, Ausdauer, Interesse, wahrscheinlich auch mitbedingt durch plötzliche Verschlechterung der wirtschaftlichen und erziehlichen Verhältnisse im Hause. Trotz seiner mangelhaften Leistungen ist er nicht nur in der Schule geblieben, sondern sogar mit versetzt. Er verdankt es nur der Anerkennung seiner Begabung. Ich hatte in meiner Charakteristik bereits auf ein gewisses Phlegma hingewiesen, so daß dieses Versagen für mich nicht völlig überraschend ist.

Bei den beiden anderen Schülern Be. und Bi. ist der Fall ähnlich gelagert. Beide haben die höhere Schule freiwillig verlassen. In beiden Fällen hatte ich in meinem Gutachten auf die Möglichkeit eines Versagens aus charakterologischen Gründen hingewiesen. Im übrigen sind solche Fälle dem Bereich der Prognose in gewissem Maße entzogen. Über beide Schüler wird weiter unten näheres mitgeteilt.

Wie schon erwähnt, halte ich jedoch die bisher dargestellte Behandlung der Testergebnisse keineswegs für entscheidend, eine etwaige Beschränkung auf ein derartiges schematisches Kombinieren sogar für bedenklich. Für die Klärung des Lehrerurteils ist viel wichtiger eine liebevolle Vertiefung in jeden einzelnen

[1] Näheres über die Methodik der statistischen Behandlung und Auswertung von Tests findet sich in: Stern, I. d. Kinder u. J.

Fall, eine Art der Behandlung, die auch durchaus den modernen Bestrebungen in der Begabungspsychologie entspricht.[1]

So möchte ich nunmehr eine Analyse der erwähnten auffallenden Abweichungen zwischen Testergebnis und Lehrerurteil geben. Sie bilden zugleich konkrete Belege für die oben angestellten Erörterungen über Möglichkeiten und Grenzen einer Testprüfung.

Der Schüler Be. (Lehrerreihe Nr. 4½, Testreihe Nr. 10) hat nach halbjährigem Besuch die Oberrealschule freiwillig wieder verlassen. Es fehlte ihm die Intensität und Gründlichkeit in seiner Arbeit, die in einer höheren Schule nun einmal unerläßlich ist. Er war ohnehin gegen seinen Willen, nur auf Drängen seiner Eltern für die höhere Schule gemeldet worden.

Hinsichtlich des Begabungsurteils liegt zweifellos eine Überschätzung seitens des Lehrers vor. Wir haben es mit dem typischen Fall eines „Blenders" zu tun. Er entstammt guten häuslichen Verhältnissen, ist einziges Kind, hat mit seinen Eltern bereits viele und weite Reisen unternommen. Außerdem liest er viel, verfügt über einen reichen Schatz an Vorstellungen, kann bei jedem Thema „mitreden". Er weist gute Umgangsformen auf, zeigt ein für sein Alter ungewöhnlich sicheres und gewandtes Auftreten. Auch im Sprachlichen ist er sicher, weiß sich gewählt auszudrücken. Diese Momente, sowie seine lebhafte und stets interessierte Mitarbeit im Unterricht täuschten eben einen zu hohen Stand der Begabung vor, zumal auch seine Leistungen in der Grundschule stets sehr gut waren. Ein Ausfall liegt lediglich im Rechnen vor, darf aber für die Bewertung der Allgemeinbegabung nicht zu schwer ins Gewicht fallen, da es sich hier mehr um eine Sonderbegabung handelt.

Bei der Testprüfung, wo nun jegliche Routine fortfiel, alles Angelernte und Übernommene ihn im Stich ließ, zeigt sich demgegenüber ein starkes Versagen. Allerdings gilt das auch nur, wenn man mechanisch die Zahl der fehlerhaften Lösungen in Betracht zieht. Bei deren näherer Analyse ergibt sich doch ein anderes Bild. Es handelt sich nicht um sinnlose Fehler oder völlige Versager, wie sie für den Unbegabten charakteristisch sind, sondern um Leistungen, die auf eine noch wenig entwickelte und gereifte Denkstruktur hinweisen. Es ist die typische Entwicklungsstufe des anschauungsnahen Denkens.

Bei der Textlückenergänzung (Ergänzung von Konjunktionen) beruhen die meisten Fehler auf einem Aneinanderreihen der Sätze an Stelle der Über- und Unterordnung. Abgesehen davon sind die Lösungen durchaus sinnvoll.[2] Noch deutlicher zeigt sich die „Kindlichkeit" des Denkens beim Analogietest. Die Beziehung der Wortpaare ist konkret gefaßt. Es fehlt die begrifflich-abstrakte Herausarbeitung der Relation; sie bleibt diffus eingebettet in eine anschauliche

[1] Stern: „Die Intelligenztests sind nicht nur nach ihrem erreichten Ziffernwert zu benutzen sondern dienen dazu, die qualitative Analyse der kindlichen Fähigkeiten zu unterstützen" (zit. a.: Grundsätzliches zur Schülerauslese. Pädag. Warte 35, S. 104); ebenso: „. . . . nicht die Gewinnung von Ziffernwerten und Fähigkeitsprofilen an sich, sondern deren personale Deutung ist das Entscheidende" (zit. a.: Persönlichkeitsforschung und Testmethode. Jahrbuch f. Charakterologie. Hrsg. v. Utitz. Bd. 6. S. 72).

[2] Interessant ist hier auch, daß trotz sprachlicher Fertigkeit die logische Verwendung mangelhaft ist; die Konjunktionen sind ihm geläufig und auch verständlich, die selbständige sinnvolle Anwendung dagegen, die eine gewisse Höhe und Reife der Begabung voraussetzt, gelingt nicht.

Gesamtsituation, die durch die beiden Worte bezeichnet wird. Beispiel: Haus — Zimmer, Buch — lesen. Spätere Erklärung des Knaben: „So wie in einem Haus Zimmer sind, in denen man herumgeht, so liest man in einem Buch Märchen, die drin sind." In der anschaulichen Beziehung: im Haus sind Zimmer, im Buch sind Märchen (was selbst auch wieder typisch konkret gefaßt ist) verschiebt sich der Akzent beim zweiten Paar auf das Lesen dieser Märchen. Ferner: Wasser — Schiff, Land — liegt. Erklärung: „Auf dem Wasser schwimmt das Schiff, auf dem Land liegt es." Beim Finden der Lehre einer Fabel fehlt den Antworten die eigentliche Pointe. Sie sind naiv, lediglich konstatierend. Es fehlt die Verallgemeinerung des Falles. Beispiel: Die beiden Ziegen: Wenn zwei sich zanken, fallen sie in einen Bach. Ebenso sind die Lösungen des Drei-Wort-Tests in dieser anschaulichen Ebene richtig. Die Abfolge der Ereignisse ist richtig geschildert, nur fehlt die innere Beziehung, das Bewirktsein des einen durch das andere. Beispiel: Auf der Flucht springt der Dieb durchs Fenster. Er kriegt eine schwere Wunde. Die Lösungen des Definitionstests sind auffallend gut. Es kommt ihm sein großer Wortschatz zugute. Die Definitionen sind alle richtig, nur naiv formuliert. Beispiel: Ehrgeiz ist, wenn ein Mensch etwas will und nicht kann. Mißtrauen: Wenn ein Junge schon einmal gelogen hat, dann glaubt man ihm nicht.

Das Auffallende an diesem Jungen ist eben das Nebeneinander von Kindlichkeit und Altklugheit. Einerseits liegt ein noch ganz anschaulich gebundenes Denken vor, bildhaft, phantasievoll, mehr beschreibend als beziehend. Andererseits zeigt er im Auftreten, im Darstellen, Stellungnehmen eine unnatürliche Reife, bedingt durch seine Stellung als einziges Kind im Hause, den ausschließlichen Umgang mit Erwachsenen. Ich möchte ihm daher bezüglich seines Intelligenzgrades, d. h. der Einschätzung seiner Begabung als Anlage und Möglichkeit für spätere Entfaltung, eine höhere Stelle einräumen, als es im Testergebnis zum Ausdruck kommt. Der niedrige Rangplatz bezieht sich mehr auf die Intelligenzstufe, d. h. den momentanen Stand der Begabung. So rückt ihn im Ganzen gesehen das Testergebnis doch in ein zu schlechtes Licht. Wir haben hier einen Beleg für den Fall, daß das bloße Auszählen der Fehler ein schiefes Bild ergibt.

Das Versagen des Jungen in der höheren Schule ist zurückzuführen auf Mangel an Fleiß und Ausdauer, auf ungenügendes Interesse. Es sprechen auch noch feinere, im Sozialcharakter begründete Momente mit. Seine Leistungen sind stark abhängig von einer ihm adäquaten „Atmosphäre". Es fehlte ihm dort der rechte Anschluß sowohl an die Mitschüler wie an den Lehrer. So ging er mit Unlust in die Schule. Das führte bei dem labilen, empfindsamen Jungen sofort zu einer Minderung der Leistungen.

Wir haben hier einen weiteren Beleg für die Behauptung, daß eine Testprüfung nicht alle Momente aufhellen kann, die für die Eignung mitsprechen, daß neben der Begabung eben auch charakterologische Momente weitgehend mitberücksichtigt werden müssen.

Bei dem Schüler Bi. (Lehrerreihe Nr. 8, Testreihe Nr. 4) zeigt sich zwar keine so erhebliche Divergenz wie in dem vorigen Falle. Sie schien mir aber doch bedeutsam genug, um auch hier eine nähere Analyse vorzunehmen. Es ist der entgegengesetzte Fall, eine Unterschätzung durch den Lehrer. Es handelt sich um einen verschlossenen, zu Mißtrauen und Abkaspelung neigenden Jungen, der sehr stark unter Hemmungen leidet. Den Mitschülern wie dem Lehrer gegenüber

kommt er wenig aus sich heraus. Seine Arbeitsintensität und seine Ausdauer sind starken Schwankungen unterworfen. Er zeigt im allgemeinen wenig Spontaneität, neigt zu Phlegma und Trägheit, arbeitet nur unter stärkstem Zwang von außen. Doch liegt keine eigentliche Desinteressiertheit auf geistigem Gebiet vor. Er denkt viel nach, aber als typischer Eigenbrödler behält er meist seine „Weisheit für sich". Er gefällt sich mehr in der Rolle eines kritisierenden, überlegenen Zuhörers (auch dem Lehrer gegenüber ist er kritisch eingestellt, manchmal sogar ironischer Kritiker). Dabei verträgt er keine Kritik an sich selbst, ist sehr empfindlich, kann dann wochenlang beleidigt sein. Das alles ist natürlich charakterologisch bedingt, aber verstärkt und übersteigert durch sehr ungünstige häusliche Verhältnisse, vor allem in sittlich-erziehlicher Beziehung. Er leidet darunter sichtlich, spricht sich aber nicht darüber aus.

In einem solchen Fall — nur genügende Leistungen, wenig positive Mitarbeit, Zurückhaltung, Verschlossenheit — ist eine Unterschätzung des Begabungsniveaus fast unvermeidlich. So brachte nun die Testprüfung doch überraschende Aufschlüsse und veranlaßte mich, mein Urteil einer Revision zu unterziehen. Die Testergebnisse zeigen ganz allgemein, daß er sehr wohl zu produktiver Arbeit fähig ist. Es muß nur sein Ehrgeiz geweckt werden, wie in diesem Falle, wo er offenbar einmal zeigen wollte, was er konnte. Sonst zeitigten die Testlösungen keine Überraschungen. Interessant ist nur das Ergebnis des Definitionstests, bei dem die knappen, aber sehr treffenden Formulierungen auffallen, die durchaus von der ausmalenden Art des vorherigen Schülers abstechen. Beispiel: Mitleid: Jemand hat Trauer und man trauert mit. Mißtrauen: Man denkt, er tut es nicht. Ich möchte darin allerdings nicht nur die Fähigkeit zu scharfer Auffassung erblicken, sondern ebensosehr ein Symptom für seine Bequemlichkeit. Er sucht eben stets mit einem Mindestmaß von Arbeit auszukommen.

Bei aller Anerkennung seiner Begabung mußte ich daher die Eignung dennoch als fraglich hinstellen. Sie hängt ab von seinem Arbeitswillen. Es ist eben doch noch ein Unterschied, ob jemand einem kleinen Test mit Eifer und in gründlicher Arbeit löst, oder ob er auch bei dauernder Anforderung Stetigkeit und Ausdauer im Arbeiten aufbringt.

Er hat, wie schon kurz erwähnt, nach einjährigem Besuch die höhere Schule (Realschule) freiwillig wieder verlassen. Nach Angabe des Lehrers spielen jene Charaktermomente mit. Er konnte sich in seiner mißtrauischen, verkniffenen Art in die Gemeinschaft nicht einfügen. So fehlte ihm die Arbeitsfreude, sein natürliches Phlegma wurde dadurch noch verstärkt.

Abgesehen von der Bedeutung einer Testprüfung für die Entscheidung der Befähigung zum Besuch einer höheren Schule bietet sie dem Lehrer auch sonst noch wichtige Aufschlüsse. Sein Interesse wendet sich vor allem auch dem unteren Ende der Begabungsreihe zu, den Nichtversetzten oder nicht zu Versetzenden. Auch hier ist die Herausarbeitung eines reinen Begabungsurteils, das sowohl von Leistungen wie von Fleiß und Arbeitswillen absieht, wichtig. Man ist als Lehrer geneigt, die Entscheidung über die Versetzung vorwiegend von den Leistungserfolgen abhängig zu machen. Es ist aber nötig, sich in jedem Einzelfalle darüber klar zu werden, ob die mangelhafte Leistung auf ein Manko an Begabung zurückzuführen ist, oder ob vielleicht nur eine Behinderung durch kon-

stitutionelle Schwäche, durch Hemmungen, durch eine besondere Schwerfälligkeit des psycho-physischen Tempos vorliegt. Auch hier vermag eine Testprüfung Aufschlüsse zu geben, indem sie den Begabungsfaktor klären hilft. Es folgen dafür einige Fälle.

Der Schüler Str. (Lehrerreihe Nr. 22, Testreihe Nr. 10) weist den größten Abstand auf. Seine Leistungen sind ungenügend. Sein sprachlicher Ausdruck ist ungelenk, der Sprachschatz gering. Bezüglich des Sprachverständnisses gibt er allerdings hin und wieder positive Beweise. Seine Arbeit ist stark behindert durch seine allgemeine Schwerfälligkeit, die sich besonders im Auffassen und Verarbeiten neuen Stoffes zeigt. Er vermag somit kaum mit der Klasse Schritt zu halten. Hinzu kommt allerdings auch ein gehöriges Maß an Trägheit, mangelndem Arbeitswillen. Dem steht nun gegenüber ein überraschend gutes Ergebnis der Testprüfung. Allerdings läßt sich diese Einordnung bei näherer Analyse der Testleistung nicht aufrecht erhalten. Er verdankt den hohen Rangplatz eigentlich nur der auffallend guten Lösung zweier Tests, des Lückentests und des Drei-Wort-Tests. Im ersteren sind die meisten Konjunktionen richtig eingesetzt. (In der Rangreihe der Ergebnisse dieses Tests steht er an 5. Stelle!) Das muß einem bei seinem sonstigen Versagen in sprachlicher Beziehung zunächst als unverständlich anmuten. Es zeigt aber, daß es sich bei ihm mehr um ein Manko im Sprachausdruck als im Sprachverständnis handelt. Diese Einsicht war mir allerdings nicht völlig neu; aber eine derartige Leistung kam mir doch unerwartet. Nun kommt der Test seiner Arbeitsart allerdings weitgehend entgegen. Es liegt ihm ein fertiger Text vor, in dem nur Lücken auszufüllen sind, also eine ausgesprochen reaktive Leistung. Sobald es sich um spontane Leistungen handelt, versagt er. Das zeigen der Definitionstest, die Lehren der Fabeln, die Lösungen des Drei-Wort-Tests. Alles ist ungelenk ausgedrückt, zum Teil kaum verständlich. Beim letzteren Test ragt er nur durch die gute Lösung des letzten, schwierigsten Worttripels hervor (stehengebliebene Uhr, Eisenbahnunglück, Freude), die außer ihm nur noch zwei Schülern gelang. Dem Gesamteindruck seiner Leistungen gegenüber muß dieser Erfolg fast als ein „Zufallstreffer" bezeichnet werden. Die Testergebnisse lassen ihn im ganzen gesehen als einen Schüler von durchschnittlicher Begabung mit einem Ausfall auf dem Gebiet des sprachlichen Ausdrucks erscheinen.

In Betracht zu ziehen ist auch noch, daß er in seiner schwerfälligen, aber selbstsicheren, durch keine Eigenkritik gestörten Arbeitsweise geradezu der Prüfungstyp ist. Das sichert ihm ohne weiteres einen Vorteil begabteren Mitschülern gegenüber zu, die unruhiger, weniger selbstbewußt arbeiten.

Das Testergebnis lehrt aber so viel, daß seine mangelhaften Leistungen vor allem auf die allgemeine Schwerfälligkeit seines Wesens zurückzuführen sind, noch verstärkt durch Phlegma und geringen Arbeitswillen. So darf diese Feststellung in ihrer pädagogischen Bedeutung auch nicht zu hoch veranschlagt werden. Erst eine gewisse Regsamkeit und Interessiertheit macht eine Begabung als Anlage, d. h. Leistungsmöglichkeit faktisch wirksam und damit wertvoll. Immerhin sah ich mich genötigt, ihn trotz ungenügender Leistungen in Deutsch und kaum genügender in Rechnen zu versetzen. Im letzten Schuljahr ist eine Besserung eingetreten. Er ist etwas beweglicher und arbeitsfreudiger geworden, hält daher einigermaßen bei der Klassenarbeit Schritt.

Der Schüler Kn. (Lehrerreihe Nr. 19½, Testreihe Nr. 25) ist wieder der entgegengesetzte Fall. Dem Testergebnis nach wäre ihm nur ein sehr geringer Grad an Begabung zuzumessen. Die Fehlleistungen bestehen durchweg in sinnlosen Fehlern, bzw. gänzlichen Versagern. Das isolierte Begabungsurteil stellt den Jungen also fast auf den untersten Rangplatz in der Schülerreihe. Das Lehrerurteil wertet ihn höher. Er ist nämlich arbeitswillig, interessiert, fleißig und ausdauernd, bemüht sich unausgesetzt, Schwierigkeiten zu überwinden. Sein Ehrgeiz treibt ihn, nicht hinter den Kameraden zurückzubleiben. Daher ist er in seinen Leistungen dem vorerwähnten Schüler überlegen und ist im allgemeinen auch ein weit brauchbarerer Mensch. So ist es unausbleiblich, daß das Urteil des Lehrers, auch wenn es sich um die Herausarbeitung der Begabung müht, diese günstigen Faktoren in Anschlag bringt, ihm auf seine Begabung anrechnet.

Eine erhebliche Abweichung liegt ebenfalls bei dem Schüler Bä. vor (Lehrerreihe 19½, Testreihe 24). In diesem Falle jedoch ist das Versagen des Schülers nicht aus Mangel an Begabung, sondern aus der Inadäquatheit der Anforderung zu erklären. Er steht seiner Begabung nach an dem von mir bezeichneten Rangplatz, gehört seinen Leistungen nach sogar zum guten Klassendurchschnitt. Ihm ist eine gewisse Schwerfälligkeit eigen, verbunden mit Unsicherheit und Mangel an Selbstvertrauen. Vor neuen Aufgaben und Situationen schreckt er zunächst zurück, hat er sie aber einmal in Angriff genommen, so bewältigt er sie auch in langsamer, aber ausdauernder und gründlicher Arbeit. Für eine Anforderung, wie eine Testprüfung sie darstellt, ist er demnach der denkbar ungeeignetste Typ. Daher darf in diesem Falle das Testergebnis bezüglich des Symptomwertes nicht allzuhoch veranschlagt werden.

Die beiden letzten Fälle gehören der Klassenmitte an. Den einen Schüler stellt das Testergebnis wiederum zu tief (Schr. Lehrerreihe 8, Testreihe 18½), den anderen zu hoch (Wi. Lehrerreihe 12, Testreihe 6).

Schr. ist ein äußerst zuverlässiger, mit Ausdauer und Gewissenhaftigkeit arbeitender Junge, interessiert, geistig beweglich, gehört mit zu den Führern in der gemeinsamen Arbeit. Das Testergebnis stellt ihn viel zu tief. Es liegt wieder eine Beeinträchtigung durch die seiner Arbeitsweise inadäquate Anforderung der Testprüfung vor. Er ist eingestellt auf langsames, vorsichtiges, dafür aber intensives Eindringen in eine Aufgabe. Er steht seinen eignen Leistungen sehr kritisch gegenüber, überprüft sie immer wieder, bevor er den nächsten Schritt wagt. Andererseits treibt ihn sein Ehrgeiz, nicht hinter anderen Schülern zurückzustehen. So brachte ihn die Testprüfung in eine zwiespältige Lage. Daher ist die Testleistung kein Symptom für geringe Begabung, sondern ein Zeichen für die Inadäquatheit der Anforderung.

Der Schüler Wi. läßt sich mit Str. vergleichen. Er hat etwas Schwerfälliges, Ungelenkes in seinem Wesen, in körperlicher wie in geistiger Beziehung. Zudem stand er damals unter starken Hemmungen durch die ihm überlegenen Kameraden in der Klasse. Nachdem diese in die höhere Schule übergetreten sind, hat der Junge eine förmliche Wandlung in seinem Wesen durchgemacht. Er zeigt jetzt Selbstvertrauen, frische, zupackende Art des Arbeitens, beteiligt sich viel lebhafter an gemeinsamen Arbeiten. Seine sprachliche Schwerfälligkeit ist allerdings geblieben, aber nur als motorische Hemmung. Es ist dies ein Beispiel, wie die Begabungsdifferenzierung einer Klasse sich in einzelnen

Fällen auch ungünstig auswirken kann. An Stelle des Ansporns durch das Vorbild und die Führung der überlegenen Kameraden kann Mutlosigkeit und Minderwertigkeitsgefühl treten. So war eine Unterschätzung der Begabung in der damaligen Situation unvermeidlich. Wenngleich ich die Behinderung durch diese Momente auch damals schon ahnte, so konnte ich doch bei dem Fehlen aller sonstigen äußeren Anzeichen keine überdurchschnittliche Begabung vermuten. Interessant ist nur, daß die Hemmung, die sich sonst bei allen mit der Schule in Zusammenhang stehenden Arbeiten, auch bei den häuslichen, zeigte, hier plötzlich fortfällt — ein Beweis, wie richtig es ist, die Schüler einmal vor eine neuartige Aufgabe zu stellen.

Ich möchte diesen Bericht nicht abschließen, ohne noch einmal auf die wertvolle Hilfe hinzuweisen, die eine Testprüfung dem Lehrer zu bieten vermag bei der schwierigen und verantwortungsreichen Aufgabe, das entscheidende Wort für die Aufnahme in die höhere Schule mitzusprechen. Aber auch sonst kann sie ihm neue Einblicke in manchen der ihm anvertrauten Schüler vermitteln. Selbst wenn jegliche Korrelierung und Rangierung unterbleibt, sogar die nähere Analyse der Testleistungen mißlingt — wenn er nur einmal, durch die Diskrepanz zwischen seinem eignen Urteil und dem Ausfall der Testprüfung veranlaßt, auf bestimmte Schüler aufmerksam gemacht wird, so ist schon viel erreicht.

* *

Aus dem Psychologischen Laboratorium an der Universität Freiburg i. Br.

Systematische Übungsversuche in der Praxis des Rechenunterrichts.

Von Josef Acker und Arthur Beck.

I. Versuche von Josef Acker.

Wir haben auf Anregung von Dr. Olga Marum die bei Benno Kern „Wirkungsformen der Übung“ (Münster 1930) angegebenen Rechenversuche — reihenweise Bildung der Quersumme fünfstelliger Zahlen, mit 29 Volksschulkindern des 3. Schuljahres im Alter von durchschnittlich 9 Jahren — durchgeführt. Wir übten an 16 Tagen, je drei Tage in der Woche, Montag, Mittwoch und Freitag am Schlusse der ersten Stunde (Rechnen) jeweils 10 Minuten. Eine ganze Volksschulklasse mit all ihren Begabungsunterschieden nahm an unseren Übungen teil, nicht wie bei Kern nur ein sich freiwillig dazu meldender, an den Versuchen besonders interessierter Teil der Schüler. Die Klasse bestand aus 16 Knaben und 13 Mädchen, die im Durchschnitt 2 Jahre jünger waren als die jüngsten der Kernschen Übungsteilnehmer. Sie entstammen alle einem Dorf und sind Kinder von kleinen Landwirten.

Die Ergebnisse Kerns wurden im wesentlichen bestätigt. Die Kinder erreichten in diesen 16mal 10 Minuten erstaunliche Leistungssteigerungen. Diese betrugen im Höchstfall 900 %, im ganzen Klassendurchschnitt 235 % (siehe die am Schluß beigefügten Tabellen!). Die Kinder addieren also 2½mal so schnell als zu Anfang, und da nur die richtigen Lösungen verwertet wurden, rechnen sie

auch so viel mal besser. Diese hochgesteigerte Fertigkeit zeigte sich gleich nachher in ihrer praktischen Auswirkung. Die Übungen waren gedacht als Vorbereitung zum schriftlichen Addieren. Dabei ergaben sich früher alljährlich große Zeitverluste, weil das Addieren im Kopf nicht so mechanisiert war, wie dies jetzt durch Kerns Methode der Fall war. Die mangelnde Übung kam daher, daß die fortgesetzte Übung Einzelner (das Kopfrechnen im Klassenverband) bei weitem nicht den Übungswillen erzeugt wie die schriftliche Reihenübung mit nachheriger Feststellung des Fortschrittes jedes Kindes. Nachdem die Kernschen Übungen vorausgegangen waren, erledigte sich das schriftliche Addieren in wenigen Stunden und führte gleich zu besseren Ergebnissen als früher.

Die nach einigen Vorversuchen am ersten Übungstage festgestellte Rangordnung bleibt nicht konstant. Zahlreich sind die Fälle, in denen die Plätze gewechselt werden: Der Erste wird Fünfter, der Letzte wird Erster. Von der dritten Woche an zeigt sich eine Gruppenkonstanz, und nur die Schüler der gleichen Gruppen wechseln noch die Plätze unter sich.

Nach den Ursachen des Platzwechsels suchend erkennt man bei Beobachtung der Schüler, daß hier nicht Begabungs-, sondern Charaktereigenschaften entscheiden. Der zähe, fleißige, allzeit aufmerksame und stark konzentrierte Schüler arbeitet sich hoch oder hält sich bei großer Anfangsleistung oben, während der unenergische, unkonzentrierte Schüler oft trotz großer Anfangsleistung später nachläßt und von anderen überflügelt wird.

W. Schlechtweg lehnt in Nr. 3 dieser Zeitschrift, 1932, die Übungen ab, weil sie nicht den Forderungen der Arbeitsschule entsprächen. Wir rechnen aber doch zur Arbeitsschule alle Methoden, die geeignet sind, die innere Anteilnahme zu wecken, so daß der Schüler ohne äußeren Zwang arbeitet. Dies erreicht B. Kern dadurch, daß er „die Freude am Fortschreiten als Antrieb zu neuem Lernen benützt". Das ist doch echte Arbeitsschulmethode. Hier sieht der Schüler sofort, daß er nicht für Schule oder Lehrer, sondern für sich arbeitet. Solch starke Leistungssteigerungen entstehen nur bei echter Arbeitsgesinnung, und diese will die Arbeitsschule ja wecken.

Das ganze Verhalten der Schüler ist so, daß keine Rede davon sein kann, daß diese Methode die Erfolge der Arbeitsschule in Frage stelle. Es wird dabei eben nicht „gedrillt", sondern die Kinder arbeiten planmäßig und sinnvoll an der Verbesserung ihrer Leistung. Nie sahen wir Schüler so befriedigt von ihrer Arbeit.

Im Gegensatz zu B. Kern haben wir die Übungen an den Schluß der Rechenstunde gelegt. Wenn 45 Minuten der arbeitsschulmäßigen Erarbeitung des Stoffes gewidmet sind, dann müssen auch 10 Minuten der Befestigung des Gelernten dienen dürfen. Die Kinder zeigten dabei einen Eifer, eine Frische und Arbeitsfreude, wie sonst nie nach ¾ Stunden angestrengter Arbeit. Sie empfanden es geradezu als Erleichterung, auf so kraftsparende Art ihre Leistung in kürzester Zeit vervielfachen zu können. Die Schüler gaben her, was sie konnten, und gerade die, von denen wir immer schon meinten, daß sie mehr leisten könnten, wiesen die größten Leistungssteigerungen auf. Dabei waren besonders die Knaben beteiligt. Die Methode vermag also Schüler zu packen, die sich sonst hinter dem Gitter der Uninteressiertheit verstecken.

Die Methode Kerns ist besser der kindlichen Seele angepaßt als der früher übliche, mündliche Rechenübungsunterricht. Die Kinder üben viel mehr, als

wenn sie immer warten müssen, bis eine ganze Klasse gerechnet hat. Sie arbeiten ruhiger und ungestörter, weil das fortgesetzte Unterbrechen durch Aufrufen, Aufgabenstellen usw. wegfällt, und sie arbeiten viel freudiger, weil sie nach jeder Übung den Erfolg für ihr Fortschreiten vor sich sehen.

Auch die Betrachtung der Fehlerprozente spricht für die Brauchbarkeit der Kernschen Methode. Obwohl bei dem starken Willen zur quantitativen Leistungssteigerung leicht eine Zunahme der Fehler eintreten könnte, ist dies nicht der Fall. Im Gegenteil läßt sich sogar ein leichter Rückgang der Fehler feststellen, an dem wiederum die Knaben besonderen Anteil haben. Der Fehlerdurchschnitt geht von 7,08 % im ersten Wochendurchschnitt auf 5,4 % im letzten Wochendurchschnitt zurück.

Zwischen Knaben und Mädchen zeigten sich einige Unterschiede, die, obwohl deren geringe Zahl keine Verallgemeinerungen gestattet, doch durch die sonstige pädagogische Erfahrung bestätigt werden. Die Knaben sind am Anfang weniger geübt, aber sie überholen die Leistungen der Mädchen am Schlusse um etwa 60 %. Die Mädchen haben dafür aber besonders am Anfang bedeutend weniger Fehler, fast nur halb so viel wie die Knaben, nämlich 4,91 % gegenüber 9,25 %. Bei den Knaben sinkt jedoch die Fehlerzahl gegen Schluß so, daß sie fast ebensowenig Fehler haben wie die Mädchen, während bei den Mädchen eher ein leichtes Steigen der Fehlerzahl festzustellen wäre. Die Mädchen sind eben im allgemeinen gewissenhafter und pflichteifriger und deshalb durch den gewöhnlichen Unterricht schon auf eine höhere Übungsstufe gebracht, während die Knaben erst bei schärfer antreibenden Methoden ihre volle Leistungsfähigkeit entwickeln.

Schlechtwegs Hauptvorwurf geht schließlich dahin, daß durch die Kernsche Methode jedes Kind auf sich selbst zurückgeworfen und der soziale Bezug der Klasse unter sich zerstört werde. Die Klasse arbeite nicht mehr an einem gemeinsamen Ziele. Dieser Vorwurf stimmt in der Theorie. In der Praxis aber sieht die Sache anders aus. Wenn die Kinder gerechnet haben, wollen sie sofort wissen,

Tabelle I.

Zahl der richtigen Quersummen der Knaben an den 16 Versuchstagen.

																	Zunahme %
A. Ha.	9	11	16	12	19	19	22	27	26	28	27	*33*	30	30	25	23	267
E. Ke.	9	12	12	16	17	19	23	25	20	22	23	23	31	30	*33*	31	267
A. Me.	15	29	30	36	38	41	50	56	53	56	51	53	54	34	52	*61*	306
F. Ga.	32	42	41	49	45	46	52	50	51	54	47	52	62	48	*58*	57	94
Th. Be.	20	27	32	36	36	—	—	47	50	—	—	55	65	68	72	*76*	280
J. Schn.	18	22	26	38	42	44	55	58	52	54	57	—	*67*	52	56	—	272
E. Schä.	12	16	25	32	32	40	42	44	43	42	—	—	*60*	58	50	53	400
J. Se.	15	22	24	23	31	33	33	38	46	46	48	48	48	54	53	*59*	293
W. Me.	—	—	—	27	39	42	44	47	40	47	50	59	56	55	53	*60*	122
W. Hi.	8	11	18	31	43	—	—	51	49	56	62	67	79	68	64	*80*	900
W. Sü.	22	27	29	32	34	35	36	40	42	46	47	48	*56*	—	50	52	155
H. Sche.	17	28	34	34	47	44	48	53	47	54	54	64	63	63	58	*65*	282
A. Ge.	19	18	23	22	28	33	37	27	36	30	33	40	*42*	41	28	40	111
W. Se.	22	25	29	32	35	41	34	43	51	53	56	54	44	47	47	*61*	177
O. Bä.	—	—	32	36	32	38	43	47	49	53	50	*69*	64	47	52	56	116
J. Me.	18	25	35	33	38	43	43	41	53	42	52	52	52	54	43	*55*	206
Mittelwerte	17	23	27	31	35	37	40	43	44	46	47	51	55	50	48	62	267

Tabelle II.

Zahl der richtigen Quersummen der Mädchen an den 16 Versuchstagen.

																	Zunahme %
W. Lu.	29	29	45	49	50	64	63	66	72	73	80	83	86	67	60	74	197
E. Se.	14	22	21	23	23	26	32	30	29	33	28	36	36	36	34	41	193
E. Hi.	19	35	37	39	43	46	54	58	66	66	57	69	74	58	53	70	289
A. Ba.	21	29	45	42	54	—	62	56	60	65	58	67	69	68	60	68	228
H. Schn.	19	28	29	34	44	—	36	39	36	42	43	52	46	46	46	44	174
G. A.	29	40	37	41	51	46	—	—	—	52	49	52	62	56	56	64	121
E. Esch.	17	16	26	32	40	44	42	36	42	53	47	59	52	—	—	55	247
M. Str.	12	20	29	32	37	39	42	50	43	47	46	45	41	—	44	51	325
W. Ma.	17	18	21	27	30	33	35	37	44	39	50	47	38	—	47	52	206
M. Schn.	17	19	—	24	28	31	30	20	26	26	36	32	41	36	31	40	141
E. Kü.	18	24	27	29	46	55	67	66	66	76	78	81	85	82	81	84	372
M. Esch.	18	21	29	29	44	42	42	48	41	47	51	55	56	49	47	57	217
E. Ge.	12	14	22	26	25	33	37	36	—	—	48	48	58	44	43	52	383
Mittelwerte	19	24	31	33	39	42	45	45	48	52	52	56	57	54	50	58	205

Tabelle III.

Fehlerprozente der Knaben und Mädchen in Wochendurchschnittswerten.

A. Ha.	12.7	14.8	5.8	8.1	2.5	8.62
E. Ke.	9.2	4.8	1.4	8.0	4.0	6.08
A. Me.	5.1	6.5	5.7	13.6	6.3	7.44
F. Ga.	6.2	6.5	8.2	4.7	2.3	5.58
Th. Be.	18.4	30.7	11.0	9.7	5.2	15.00
J. Schn.	7.1	3.4	5.7	8.8	8.4	6.68
E. Schä.	3.4	2.5	4.4	1.6	1.9	2.76
J. Se.	6.6	0	1.5	4.0	0.6	2.54
W. Me.	20.5	9.7	10.6	7.8	6.6	10.98
W. Hi.	2.8	6.5	4.2	2.7	4.0	4.04
H. Sche.	22.5	17.5	14.8	11.7	14.0	16.10
A. Ge.	14.5	11.6	13.8	12.8	22.5	15.04
W. Se.	4.4	5.1	4.4	1.2	3.7	3.76
O. Bä.	2.8	1.7	1.9	0	1.2	1.52
J. Me.	5.9	2.3	4.2	3.1	1.2	3.34
W. Sü.	5.9	5.4	4.4	2.5	6.4	4.92
Knaben Wochenmittelwerte %	9.25	8.01	6.50	6.25	5.67	

W. Lu.	1.2	1.6	1.3	0.4	1.4	1.38
E. Se.	3.6	2.4	3.1	6.5	1.7	3.46
E. Hi.	9.0	2.7	1.5	3.3	1.1	3.52
A. Bd.	4.1	1.6	12.4	11.4	10.8	8.06
H. Schn.	6.3	12.0	7.1	7.2	6.2	5.56
G. A.	2.0	2.0	3.6	0	1.1	1.74
E. Esch.	15.7	18.5	18.6	20.2	6.7	15.94
M. Str.	2.1	2.5	8.1	13.6	9.3	6.92
W. Ma.	1.9	3.2	5.5	15.6	10.8	7.40
M. Schn.	3.2	4.3	10.0	5.2	3.6	5.26
E. Kü.	5.7	2.3	3.2	1.6	7.4	4.04
M. Esch.	6.5	7.2	7.4	7.4	7.2	7.14
E. Ge.	2.6	1.0	0	0.6	0	0.84
Mädchen Wochenmittelwerte %	4.91	4.79	6.29	6.76	5.17	
Knaben Wochenmittelwerte %	9.25	8.01	6.50	6.25	5.67	
Klassenmittel der Fehlerprozente	7.08	6.40	6.39	6.50	5.42	

was andere geleistet haben. Dieser Vergleich ist aber noch kein wertvoller sozialer Bezug. Deshalb geht es von dieser Vorstufe zur wichtigsten, zur sozialen Stufe, die Kern nicht finden konnte, weil er keine Klassengemeinschaft, sondern einen Kreis sich freiwillig zusammenfindender Übungsteilnehmer vor sich hatte. Es wird von der Einzelleistung zur Klassenleistung geschritten. Diese wird an jedem Übungstage festgestellt. Dann wird in gemeinsamer Besprechung konstatiert, daß es notwendig ist, die Klassenleistung zu steigern. Als Mittel hierzu wird erkannt: Mehrleistung der Einzelnen oder weniger Fehler bei einigen. Die Enttäuschung bei Rückgang und die Freude bei Steigerung der Gesamtleistung zeigen, daß Kinder im 9.—10. Lebensjahr durchaus den Gedankengängen in dieser Form zugänglich sind, daß der Einzelne sein Bestes leisten und es der

Gesamtheit zunutze machen muß. Auch hier spielt die sportliche Einkleidung mit Stoppuhr und Aufschreiben keine unwesentliche Rolle.

Die Methode Kerns läßt in dieser etwas abgeänderten Form dem Kinde den individuellen Spielraum, zu üben, wie es kann und will; und sie gibt das Kind doch wieder an die Gemeinschaft zurück, die seine Leistung braucht, um fortzuschreiten. So ist das sittliche Ziel der Selbsterziehung wieder mit dem sozialen der Selbsthingabe in geeigneter Form verbunden.

Wir empfehlen darum die Kernsche Methode allen, die eingesehen haben, daß psychologisch wohlbegründete Übungen notwendig sind zur Ergänzung der Arbeitsschulmethode.

II. Versuche von Artur Beck.

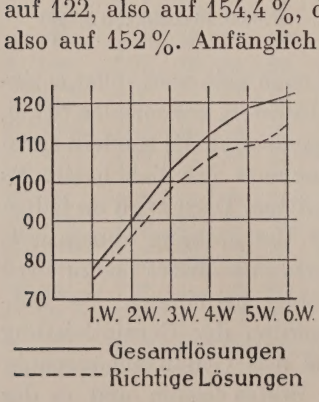
Meine Übungsversuche wurden in einer städtischen Volksschulklasse vorgenommen. Es waren 41 Knaben im Alter von 10—11 Jahren, die zwar nach ihrer sprachlichen, aber nicht nach ihrer rechnerischen Begabung ausgesucht und zu einer sogenannten Sprachklasse vereinigt worden waren.

Meine Versuche begannen nach zwei Vorversuchen am 19. Januar und endigten nach 6 Wochen Übungsdauer am 11. März 1932. Nach der 4. Woche trat wegen Materialmangels eine Pause von etwa 14 Tagen ein. Die Versuche dauerten jeweils 10 Minuten und fanden stets zur gleichen Zeit, nämlich dreimal wöchentlich von 10—11 Uhr statt, und zwar zu Anfang der Stunde. Die Leistungsziffern in Gesamt- und richtigen Lösungen wurden zu Wochenwerten zusammengestellt und die Fehlerzahlen in Prozenten berechnet. Ferner wurden von den Wochenziffern die mittleren Werte ermittelt. Danach ergab sich folgende Tabelle in mittleren Werten:

Tabelle 1.

	1. Woche	2. Woche	3. Woche	4. Woche	5. Woche	6. Woche
Gesamtlösungen in mittleren Werten	79	90	103	112	118	122
Richtige Lösungen in mittleren Werten	75	86	98	106	109	114
Fehlerzahlen in %	5,1	4,4	4,9	11,1	7,6	6,6

Die Gesamtleistungen der Klasse stiegen nach sechswöchiger Übung von 79 auf 122, also auf 154,4 %, die Leistungen in richtigen Lösungen von 75 auf 114, also auf 152 %. Anfänglich wurden durchschnittlich 5,1 % Fehler gemacht. Die Fehlerzahl erhöhte sich auf 6,6 % in der 6. Woche. Diese geringe Steigerung fällt aber wenig ins Gewicht, verglichen mit der gewaltigen Zunahme der Leistungsziffer. Eine Kurve mag das Ansteigen der Leistungen des 5. Schuljahres in durchschnittlichen Wochenwerten verdeutlichen, und zwar sowohl in Gesamtleistungeu als auch in richtigen Lösungen.



Bis zur 3. Woche verlaufen die beiden Kurven annähernd parallel. Von der 3. Woche an steigt die Kurve für die richtigen Lösungen relativ schwächer an als die der Gesamtleistungen. Infolgedessen weitet

sich die Distanz zwischen den beiden Kurven. Doch tritt von der 5. Woche an wieder eine Annäherung ein.

Bei 10 Schülern unter 41 verbesserte sich die Leistung stetig nicht nur quantitativ, sondern auch qualitativ, z. B.:

Tabelle 2.

Name	Richtige Lösungen						% Fehlerzahlen					
	1. W.	2. W.	3. W.	4. W.	5. W.	6. W.	1. W.	2. W.	3. W.	4. W.	5. W.	6. W.
Wo.	71	80	94	101	96	105	4,1	8,0	5,1	3,8	4,0	1,9
Fa.	84	94	112	109	125	131	8,7	6,0	3,4	4,4	5,3	5,1
Ka.	86	92	102	113	118	125	5,5	8,0	5,6	4,2	2,5	3,1

Die % Fehlerzahlen nahmen also ab, wenn auch mitunter kleine Rückschläge eintraten (bei Wo. in der 2. u. 5., bei Fa. in der 4. u. 5. W.). Bei Ka. stiegen die Leistungen auf 145, 3 %. Seine % Fehlerzahlen fielen von 5,5 % auf 3,1 % mit Rückschlägen in der 2. und 6. Woche. Er gehört nach der gering gewordenen % Fehlerzahl in der 6. Woche zu den qualitativ Besten. Nach seinem sonstigen Verhalten im Rechenunterricht war ihm diese Steigerung seiner Leistungen nicht zuzutrauen. Für ihn scheint also die Methode sehr geeignet zu sein. Ferner ergibt sich, daß die Leistungen im gewöhnlichen Unterricht kein solch getreues Bild der tatsächlichen Leistungsfähigkeit ergeben wie diese Methode.

Immerhin ist die Zahl der Schüler mit stetiger Verbesserung der Leistung bei meinen Versuchen eine geringe. Womöglich war die eingetretene Verschlechterung bei den übrigen Schülern eine Wirkung meiner Instruktion. Die Kinder der Stadt leben in einer Atmosphäre der Hetzjagd, des Tempos. Sie sind offenbar schnellebiger und zerstreuter als Landkinder. Kommt nun die Forderung des Lehrers, sich besonders stark zu konzentrieren, in kurzer Zeit möglichst viel zu leisten, so geraten sie schließlich in ein allzu großes Hetztempo auf Kosten der Qualität ihrer Leistungen. Der Lehrer muß demnach darauf achten, daß die Kinder sich während der Übungen nicht überstürzen. Dann aber ist vielleicht auch der Ansporn vor Beginn jeder Übung nicht genügend variiert worden. Unter Umständen müßte hier etwas mehr als bei Landkindern getan werden. Stadtkinder sind durch Schlagworte verwöhnt. Man muß sie schon äußerst zu fesseln verstehen. Schließlich dürfte auch die Person des Lehrers selbst eine Rolle gespielt haben. Ein nervöser Lehrer wird, wenn auch unbewußt, auf einen Teil seiner Zöglinge insofern suggestiv wirken, als er das Hetztempo seiner Schüler fördert statt unterbindet.

Stark nervöse Kinder, wie die in Tabelle 3 angeführten Beispiele, fallen merklich ab:

Tabelle 3.

Name	Richtige Lösungen						% Fehler					
	1. W.	2. W.	3. W.	4. W.	5. W.	6. W.	1. W.	2. W.	3. W.	4. W.	5. W.	6. W.
Wi.	80	92	103	115	120	107	8,0	7,8	8,8	14,8	13,0	25,7
Schmi.	54	61	72	80	68	80	3,6	4,7	5,3	5,9	8.1	14,9

Bei Wi. und Schmi. ist das Schwanken der Leistungen auffallend. Ferner steigt die % Fehlerzahl ganz erheblich, und zwar bei Wi. von 8,0 auf 25,7 %,

bei Schmi. von 3,6 auf 14,9 %. Ähnliche Ergebnisse finden sich bei den übrigen nervösen Kindern. Stark Nervöse scheinen also mit dieser Methode nicht gefördert zu werden.

Eine Einführung der Methode in den Rechenunterricht wäre in Erwägung zu ziehen, falls es gelingt, ihre Nachteile für Nervöse auszuschalten. Für sie spricht die starke Steigerung der Leistungsziffer und das nur schwache Ansteigen der % Fehlerzahl bei dem Durchschnitt der Klasse.

* *

Zur Psychologie und Didaktik der Menschenkunde in der Volksschule.

Von Ernst Haase.

In den obersten Mädchenklassen einer achtstufigen Volksschule habe ich wiederholt die Beobachtung gemacht, daß das Interesse der 13jährigen Mädchen an der Behandlung des menschlichen Körpers bei weitem nicht so groß war, als man nach dem Stande des Körperentwicklungsvorganges bei diesen Kindern voraussetzen durfte. Der Unterricht verlief lehrplanmäßig so, daß die einzelnen Organsysteme nacheinander behandelt wurden. Kleine Planabänderungen, nach denen der Stoff stärker unter physiologische Gesichtspunkte gestellt wurde, änderten an diesem Zustande wenig. Am meisten fesselte noch die Behandlung des Verdauungsvorganges unter dem Gesichtspunkte, welche Vorgänge sich im Körper an einem bestimmten Nahrungsmittel vollziehen. Die Anregung dazu hatte ich durch das Buch von Jean Macé, Histoire d'une bouchée de pain erhalten. Allein eine volle Befriedigung brachte auch diese Abwandlung nicht. Das Interesse erlahmte mit der Zeit, und die Schnelligkeit, mit der dies bei vielen Mädchen geschah, mußte zu denken geben.

Jeder erfahrene Lehrer hat wohl schon die Beobachtung gemacht, daß in einer Mädchenvolksschule die Klassenhöchstleistungen im 7. Schuljahre erzielt werden. Im 8. Schuljahre macht sich ein leichtes Nachlassen bemerklich, nicht bei allen Mädchen, aber doch bei so vielen, daß die Klassenleistung eine gewisse Senkung erfährt. Die Gründe für diese Erscheinung brauchen nicht erst im einzelnen angeführt zu werden; sie liegen in der körperlichen Entwicklung der Mädchen. Dieser Faktor mußte in Anrechnung gebracht werden. Demgegenüber durfte jedoch erwartet werden, daß aus dem gleichen Grunde gerade für die Kenntnis des Baues und Lebens des menschlichen Körpers in diesem Entwicklungsstadium ein besonderes Interesse vorhanden gewesen wäre.

Unter Berücksichtigung aller dieser Umstände erschien das Interesse der Kinder schwach und vor allem unbeständig.

Auf der Suche nach den tieferen Gründen dieser Erscheinung schlug ich den Weg ein, unter Außerachtlassung des Lehrplanes den Unterricht völlig auf Kinderfragen einzustellen. Den Forderungen des Lehrplanes wurde durch eine zusammenfassende Übersicht am Schlusse der gesamten Unterrichtszeit Genüge geleistet. Im übrigen hatten die Kinder uneingeschränkte Fragefreiheit. Jede Frage wurde in eingehender Aussprache behandelt. Der Versuch wurde noch in zwei weiteren aufeinanderfolgenden Jahren wiederholt. Im ganzen

fanden 67 solcher Aussprachen statt. Da einzelne Fragen in verschiedenen Jahren wiederkehrten, so wurden insgesamt 61 verschiedene Fragen besprochen. Dadurch erhielt ich einen umfassenden Einblick in die Probleme, die unsere 13- bis 14jährigen Mädchen interessieren.

Bevor ich auf die Fragen der Mädchen eingehe, möchte ich eine Vorbemerkung einschieben. Es sind mir bei vorherigen Aussprachen mit Erwachsenen über diesen Versuch oft Bedenken geäußert worden, dahingehend, daß die Mädchen bei der uneingeschränkten Fragefreiheit, die ja für das Gelingen des Versuches die selbstverständliche und unbedingte Voraussetzung war, erheblich auf das sexuelle Gebiet übergehen würden. Die Erfahrung hat gezeigt, daß das nicht der Fall war. Irgendwelche Verschüchterung konnte daran nicht schuld sein; die Mädchen haben mir gegenüber stets einen offenen Verkehrston gezeigt. Außerdem kamen selbstverständlich Fragen zur Erörterung, die hart an dieses Gebiet streiften (Blasenleiden!), und dann zeigte sich stets, daß die freien Aussprachen die Mädchen durchaus daran gewöhnt hatten, über natürliche Dinge offen und rückhaltlos zu sprechen. Es haben sich dabei niemals irgendwelche peinlichen Situationen ergeben. Aber das geschlechtliche Gebiet ist bei den Fragen, die die Mädchen stellten, nie berührt worden. Ob das ebenso gewesen wäre, wenn der Versuch in zweiten Konfirmandinnenklassen (d. h. in Abschlußklassen, in denen die Mädchen, die einmal sitzen geblieben sind, gesammelt werden) vorgenommen wäre, das lasse ich dahingestellt. Im allgemeinen haben unsere Mädchen eine natürliche Scheu davor, derartige Fragen vor anderen Menschen, auch vor ihresgleichen, zu besprechen. Gegenüber allem Gerede von der Verderbtheit unserer Kinder muß einmal ausdrücklich festgestellt werden, daß in den weitaus meisten Mädchen unserer obersten Volksschulklassen noch ein gesundes Schamgefühl vorhanden ist, gesund deshalb, weil es ein biologischer Schutz gegen eine allzu große Verfrühung der geschlechtlichen Betätigung ist. Dieser Umstand sollte allen denen, die sich radikal für eine sexuelle Aufklärung im Rahmen des Klassenunterrichtes einsetzen, zu denken geben.

Welcher Art waren nun die Fragen der Kinder?

Die weitaus meisten bezogen sich auf pathologische Erscheinungen. (Bei den Prozentzahlen, die im folgenden angeführt werden, ist zu berücksichtigen, daß die Grenzen der einzelnen Gebiete nicht immer scharf gezogen werden können. Es gibt Fälle, die ebensowohl der einen wie der anderen Gruppe zugerechnet werden können. Eine schwerwiegende Verschiebung der Zahlenwerte ergibt sich daraus aber nicht.) Rund zwei Drittel aller Fragen (65,7 %) hatten Krankheiten oder Krankheitssymptome zum Gegenstande:

Tuberkulose („Schwindsucht"), Gelbsucht, Mittelohrvereiterung, Geschwüre, Gallensteine, Blasenleiden, Nierenleiden, Rhachitis („Englische Krankheit"), Bronchialkatarrh, Sehnenzerrung, Mundfäule, Blinddarmentzündung, Skrophulose, Ausrenkung des Unterkiefers („Maulsperre"), Herzerweiterung, Lungenentzündung, Asthma, Zahnschmerzen, Hornhautverkrümmung, Gerstenkorn, Wasserkopf, Kropf, Warzen, Nasenbluten, Ohnmacht und Schwindel („Schwarzwerden vor den Augen"), dunkle Ringe um die Augen usw.

Die zweite Gruppe, rund ein Sechstel (16,4 %), bezogen sich auf physiologische Vorgänge:

Schlucksen, Gähnen, Schmerzempfindung beim Anstoßen des Ellenbogens

(„Kümmeleckchen"), Sehen, Schmecken, Sprechen, Einschlafen der Glieder, Kriebeln in den Gliedern an kalten Tagen, Bedeutung der Gallenblase („Kann der Mensch ohne Gallenblase leben?").

Die dritte Fragengruppe, die etwa ein Achtel der Fragen (12 %) umfaßte, bezog sich auf individuelle Eigentümlichkeiten einzelner Menschen:

Glattes oder gekräuseltes Haar, Behaarung am ganzen Körper, Blond und Braun, Sommersprossen, Leberflecke, Feuermale, Plattfüße, Buckel usw.

Der kleine Rest von etwa 6 % bezog sich auf im engeren Sinne somatologische Erscheinungen:

Nägel an Fingern und Zehen, Augenbrauen und Wimpern, Fingerknacken (gemeint ist das bekannte kindliche Spiel, an den Fingern zu ziehen, bis die Gelenke knacken) usw.

Eine Frage bezog sich auf die Stammesgeschichte des Menschen:

Wie sind die ersten Menschen auf die Welt gekommen?

Von besonderer Bedeutung ist es noch, zu erfahren, welche Gegenstände mehrfach erfragt worden sind: Die Tuberkulose (von den Kindern meist schlechthin als Schwindsucht bezeichnet) wurde in jedem Jahre, also dreimal erfragt. Zweimal erfragt wurden: Gelbsucht, Blinddarmentzündung, Buckel und Plattfüße.

Stellen wir rückblickend noch einmal die prozentuale Verteilung der Fragen zusammen — wobei nochmals ausdrücklich auf den oben gemachten Vorbehalt verwiesen sei — so ergibt sich folgendes:

Es bezogen sich

auf pathologische Erscheinungen	65,7 %
auf physiologische Vorgänge	16,4 %
auf individuelle Eigentümlichkeiten	12 %
auf anatomische Erscheinungen und Sonstiges .	6 %

Diese Übersicht lehrt, daß das natürliche Interesse jener Mädchen an anatomischen Erscheinungen sehr gering war. Nicht einmal die Neugier, das Geheimnis des inneren Baues des Menschenkörpers entschleiert zu sehen, war irgendwie rege. Das Organ als solches regte die Wißbegier nicht an. Erst wenn der Armknochen gebrochen, die Lunge tuberkulös, der Blinddarm entzündet war, kamen sie als Gegenstände einer Betrachtung in Frage. An zweiter Stelle weckte die Tätigkeit des Organs das Interesse; auch wieder nicht das Organ an sich. Nicht das Zwerchfell, wohl aber seine Krampferscheinungen (tonisch: Gähnen; klonisch: Schlucksen), nicht die Zunge, wohl aber ihre Tätigkeit beim Schmecken und Sprechen, nicht das Auge, wohl aber der Vorgang des Sehens erschienen einer Erörterung wert. Und wo es das nicht kranke und nicht tätige Organ war, mit dem sich die kindliche Wißbegier beschäftigte, da war es in erster Linie der Widerspruch, der darin liegt, daß es bei dem einen Menschen so, beim andern anders ist, der zur Fragestellung reizte: Warum ist die Haut bei dem einen gleichfarbig, beim andern mit Sommersprossen, Leberflecken usw bedeckt? Warum ist das Haar bei einem blond, beim andern dunkel? Nur etwa eine Frage in jedem Jahre galt der Bedeutung einzelner Organe im allgemeinen.

Von allen Seiten der Menschenkunde ist die reine Somatologie

die, die am wenigsten Interesse erweckt. Und ausgerechnet sie ist nach den meisten Lehrplänen Hauptgegenstand des Unterrichts.

Weiter: die Fragen erfolgten im bunten Wechsel. Und so kam es, daß die Rippen bei der Betrachtung der Lungentuberkulose (bei der selbstverständlich zum Verständnis der krankhaften Vorgänge der normale Atemvorgang betrachtet werden mußte), die zugehörigen Wirbel bei der Betrachtung des Buckels, die Knochen der Gliedmaßen bei Betrachtung der Arm- und Beinbrüche behandelt wurden, daß über die Zähne an anderer Stelle gesprochen wurde (Zahnschmerz) als über den Unterkiefer (Maulsperre), über die Leber (Gelbsucht) an anderer Stelle als über den Darm (Blinddarmentzündung) usw., kurz daß die Organsystematik völlig auseinandergerissen war, ohne daß die Kinder den geringsten Anstoß daran nahmen und ohne daß das Verlangen nach dieser systematischen Ordnung das Interesse am Lehrgespräch im mindesten beeinträchtigt hätte.

Und doch verlangen die meisten Lehrpläne die Behandlung der einzelnen Organe im Rahmen der systematischen Ordnung, wie sie das anatomische Handbuch des Mediziners beherrscht.

Der Versuch, der bei seinen Wiederholungen stets gleiche Ergebnisse zeitigte, hatte also die Gründe für das Versagen des Interesses aufgezeigt; er hatte gezeigt, daß der menschenkundliche Lehrstoff in der im alten Lehrplane vorgesehenen Anordnung nach zwei Richtungen hin Hemmungsmomente enthielt.

Der zweite Punkt sei vorausgegriffen: Die systematische Anordnung des Stoffes bringt eine gewisse Einförmigkeit in die Betrachtung; ermüdende Längen machen sich bemerkbar, eine unbeabsichtigte, vielleicht innerlich abgelehnte Pedanterie des Lehrers stellt sich unbemerkt ein. Der Segen des geordneten Wissens aber geht andererseits dadurch verloren, daß das Kind nichts von der Ordnung bemerkt, im Gegenteil: Das System wird leicht als Hemmschuh für das auf ganz anderen Gebieten zur Betätigung drängende Interesse empfunden. Soll das Kind systematisches Wissen beherrschen und in den geistigen Prozessen des Alltagslebens anwenden können, so muß es die Prinzipien des Systems kennen. Diese Kenntnis erwirbt es am besten dadurch, daß es die systematische Anordnung selbst mit vollziehen hilft. Ordnen aber kann man nur, wo Ungeordnetes vorhanden ist: die ungeordneten Wissensstoffe müssen zuerst da sein, dann erst ist es Zeit, das System als solches auf- und auszubauen. Eine alte Weisheit, die Herbart schon vor mehr als hundert Jahren in seinen so viel mißverstandenen und mißbrauchten Vielseitigkeitsstufen Klarheit, Assoziation, System, Methode deutlich genug zum Ausdruck gebracht hat: Erst Klarheit des Einzelnen, dann systematische Ordnung.

Sehr viel wichtiger ist die andere Erkenntnis, die oben zuerst angedeutet worden ist. Der menschliche Körper als Gegenstand der Beobachtung teilt mit andern Dingen des Alltagslebens die Eigentümlichkeit, daß er nicht zum Nachdenken anregt. Die Dinge des Alltags sind unproblematisch. Der naive Mensch, insbesondere das Kind, steht ihnen gegenüber mit dem Gefühl der „Beruhigung im Bekannten, Gewohnten, Geläufigen", mit dem „Sicherheitsgefühl restloser und reibungsloser Angepaßtheit des Lebens und der Reaktion an eine konstante Umwelt" (A. Fischer). Es fehlen Spannungserscheinungen,

und damit fehlt jeglicher Denkanstoß. Die vielen Fragezeichen, die gerade den Erscheinungen der Alltagswelt so reichlich innewohnen, werden übersehen.

Soll das Denken angeregt werden, so muß jenes „Sicherheitsgefühl restloser Angepaßtheit der Reaktion an eine konstante Umwelt" gestört werden durch Eintritt von etwas Fremdem, Ungewohntem, Ungeläufigem. Das sind mit Beziehung auf Bau und Leben des menschlichen Körpers die Krankheitserscheinungen. Der gewohnte Ablauf der Körperfunktionen wird unterbrochen, abgeändert. Die neue Form der Arbeitsweise der Organe ist anders, als man sie nach der seitherigen Erfahrung erwarten kann. Das gilt zunächst einmal für den Fall der eigenen Erkrankung, wo diese Änderungen sich mit elementarer Kraft den Sinnen bemerklich machen. Das gilt aber auch von der Beobachtung anderer Menschen: der kranke Mensch ist für die Beobachtung nicht mehr der gleiche, der er zuvor war; er zeigt neue Züge in seinem Wesen. So ist er zwar derselbe, doch zugleich ein anderer. Auch hier treten Spannungen auf, die zu Denkanstößen werden können.

Das Interesse am Körper wird durch diese Spannungen und Widersprüche wach.

Auf der gleichen Linie liegt das Interesse, das durch individuelle Eigentümlichkeiten geweckt wird. Hier handelt es sich um Spannungen, die bei dem Zustandekommen des psychischen Begriffes Mensch, also bei der Auffassung des Menschen als Typus eintreten. Die Augen sind bei allen Menschen vorhanden, aber ihre Farbe ist nicht einheitlich; die Rückenlinie zeigt bei allen Menschen eine gewisse Krümmung, aber beim Buckligen weicht der Grad der Krümmung weit von der Norm ab usw. Das stört den Verlauf der natürlichen Bildung des Begriffes Mensch, und in diesem Störungsmoment liegt wieder der Denkanstoß.

Kein Wunder, daß mehr als drei Viertel, nahezu vier Fünftel (77,7 %) der Fragen Denkanstöße zum Ausdruck bringen, die in diesen Spannungserscheinungen wurzeln. Das Alltagsleben ist für die Menschen unproblematisch. Es muß ein Fremdes hinzutreten, wenn die Problemstellung spontan erfolgen soll.

Auch von den übrigen Fragen beziehen sich, wie schon gesagt, noch weitere 16,4 % nicht auf die Organe an sich, sondern auf die Lebensvorgänge, in denen die Organe tätig sind. Aber auch hier ist es bezeichnend, daß ein großer Teil der Fragen sich nicht auf den normalen Verlauf des Vorganges, sondern auf gelegentlich auftretende Sondererscheinungen bezieht, die noch in der physiologischen Breite liegen und keinen pathologischen Charakter tragen, die aber doch, eben ihrer Sonderstellung wegen, als etwas Fremdes empfunden werden: Das „Einschlafen" der Glieder bei längerem Druck auf einen Nervenstamm, der Schmerz beim Druck gegen den nervus ulnaris am Ellenbogen (es ist kein Zufall, daß diese Körperstelle im Volksmunde besondere Namen führt, wie „Kümmeleckchen", „Musikantenknochen"), das Kriebelgefühl in den Gliedern bei Erwärmung des Körpers nach starker Abkühlung (Eintritt ins Zimmer nach Schlittenfahrt), Schlucksen und Gähnen usw. Auch bei diesen Fragen ist es das Besondere, von dem alltäglichen Verlaufe Abweichende und in dieser Hinsicht Fremde, was zu Spannungen und zu Denkanstößen führt.

Nachdem der Denkanstoß gegeben war, wirkte sich in dem Unterrichtsgespräch die Tatsache günstig aus, daß der menschliche Körper ein Stück der „durch Dauer-

gewöhnung bekannten" Welt, der Welt des Alltags, ist. Die Gespräche wurden mit größter Lebhaftigkeit und mit stärkster innerer Anteilnahme geführt und zeitigten eine gute Kenntnis der Körperorgane; denn daß der Gedankengang der Gespräche von den krankhaften Vorgängen zwar ausging und zu ihnen zurückkehrte, aber die normalen physiologischen Vorgänge und den Bau der in ihnen tätigen Organe zum Hauptgegenstande hatte, bedarf für Lehrer wohl keiner besonderen Betonung.

Es wäre müßig, aus den hier erörterten Erfahrungen und Untersuchungen etwa bindende Regeln für die Behandlung des menschlichen Körpers in der Volksschule ableiten zu wollen; diese würden nur wieder zu Schematismus und geistiger Enge des Unterrichts verführen. Zweierlei aber erscheint mir daraus von grundsätzlicher Bedeutung nicht nur für die Menschenkunde, sondern überhaupt für den Unterricht in der Oberstufe der Volksschule. Erstens: der heimatliche Gedankenkreis, den Erfahrungen und Erlebnisse aus der Alltagswelt in der Seele des Kindes geschaffen haben, hat für Erziehung und Unterricht die allergrößte Bedeutung, das ist eine längst bekannte Tatsache. Aber: Die in ihm liegenden Probleme werden dem Kinde nicht bewußt. Erst wenn ein fremdes Moment eintritt, wenn der normale Ablauf der Ereignisse gestört wird, wenn in den gewohnten Erscheinungen abweichende Merkmale auftreten usw., erst dann wird auch das Alltägliche problematisch. Bei unterrichtlicher Behandlung von Stoffen aus dem Alltagsleben kommt alles darauf an, diese störenden Momente ins Bewußtsein treten zu lassen, Widersprüche aufzudecken usw. Erst dann kann die geistige Tätigkeit einsetzen.

Zweitens: „System fordert niemand von der Erfahrung." Das Alltagsleben bietet seine Erscheinungen ohne jede systematische Anordnung dar. Seine Probleme erfordern zu ihrer unterrichtlichen Bearbeitung ein Übergreifen auf die verschiedenartigsten Wissensstoffe und daher eine völlige Loslösung von der systematischen Anordnung dieser Stoffe nach Fachprinzipien. Nur in diesem vielseitigen Hinundwiderspiel der Gedankenreihen ist die Vollständigkeit der Problemlösung gewährleistet. Die Stoffe des Alltagslebens erfordern daher, sobald die Einzelaufgabe feststeht, eine monographische Behandlung ohne Rücksicht auf die systematische Stellung der zur Behandlung herangezogenen Stoffe.

Dadurch erhält jeder „Heimatstoff" eine große Beweglichkeit bezüglich der Einsetzung in den Lehrplan, die nunmehr nach den verschiedensten Gesichtspunkten erfolgen kann. Diese Tatsache ist wichtig für eine künftige Lösung des Problems des Gesamtunterrichtes in der Oberstufe der Volksschule.

* *

Kleine Beiträge und Mitteilungen.

Über den Schulfleiß von Knaben und Mädchen.

I.

Herr Prof. Peters-Jena hat an dieser Stelle (33. Jahrg. Nr. 3) folgende Behauptung aufgestellt: „Frau Vaerting erhebt gegen Herrn Schmidtberger den schrecklichen Vorwurf, er habe übersehen, daß der größere Schulfleiß der Mädchen erst durch

das Zusammenwirken der Sexualkomponente mit der ‚männlichen Vorherrschaft' zustande komme. Frau Vaerting hat nun offenbar selbst vergessen, die Notwendigkeit dieses Zusammenwirkens in ihrer Schrift darzulegen."

Es ist unrichtig[1], daß ich vergessen habe, die Notwendigkeit dieses Zusammenwirkens in meiner Schrift darzulegen. Wahr ist vielmehr, daß ich die Notwendigkeit dieses Zusammenwirkens in der betr. Schrift (Wahrheit und Irrtum in der Geschlechterpsychologie) mehrmals und ganz ausdrücklich betont habe. So heißt es schon im Inhaltsverzeichnis: „III. Teil: Irrtümer der Geschlechterpsychologie, die durch das Zusammenwirken von Vorherrschaftseinflüssen und Sexualkomponente entstanden sind." Als 2. Kapitel gerade dieses III. Teiles ist dort der „größere Fleiß des weiblichen Geschlechts" aufgeführt. In diesem Kapitel selbst wird zuerst der Vorherrschaftseinfluß behandelt, und zwar sind ihm ungefähr zwei Seiten (S. 132 bis 134) gewidmet. Es heißt dort u. a. wörtlich: „Was die heute geltende Ansicht betrifft, daß das weibliche Geschlecht im allgemeinen mehr Fleiß besitzt als das männliche, so ist das Zusammenwirken dreier Tendenzen bei ihrem Zustandekommen deutlich nachzuweisen. In der untergeordneten Stellung ihres Geschlechts liegt für manche Frauen ein Antrieb, es dem beherrschten Geschlecht gleichzutun, um aus der Inferiorität herauszukommen" usf. Prof. Dr. M. Vaerting.

II.

Ist das nicht eine reizende Methode? Ihre von ihr ernstgemeinte Theorie über den Fleiß von Knaben und Mädchen stützt Frau Prof. Vaerting auf die Feststellung, daß sich in einer bestimmten Erziehungsanstalt 16 fleißige Knaben und nur 14 fleißige Mädchen finden. Eine geradezu groteske Versündigung gegen das ABC der Statistik, die nicht einmal einem Gymnasiasten (männlichen oder weiblichen Geschlechts) passieren dürfte. Ich wies auf diesen wahrlich schweren Fehler hin und fügte eine Glosse hinzu. Frau Prof. Vaerting wehrt sich. Aber nicht gegen den bösen Vorwurf, sondern — gegen die Glosse. Gehört das in die Psychologie der Geschlechter oder in die der Individualitäten?

Nicht ohne Bangen nehme ich nochmals — und zum letzten Male — in der Sache Vaerting das Wort. Haben mir doch meine Bemerkungen gegen Frau Vaerting „Schüsse aus dem Weltall" eingetragen. Man erschrecke nicht! Die Schüsse aus dem Weltall sind nur der Titel eines Schriftchens, das von den Entdeckungen des Herrn Schulte-Vaerting berichtet und das mir von zarter anonymer Hand zugesendet wurde. Durch allerhand sinnreiche Unterstreichungen in dem Text dieser Schrift wird mir da meine Schlechtigkeit vor Augen geführt und ein böses Ende geweissagt. Der sachliche Gehalt der Schrift geht uns hier nichts an. Eines will ich aber doch verraten. Sie beschäftigt sich mit den Bewohnern des Mondes. Die armen Teufel — so wird uns berichtet — leben nicht wie wir auf der Oberfläche ihres Gestirns, sondern mitten drin im Mond. Und suchen sich mit den Vaertings durch Schüsse zu verständigen. Leider wird es schwer halten, die Erkenntnisse der Vaertingschen Geschlechterpsychologie in den Mond zu schießen. W. Peters (Jena).

[1] Das Manuskript setzt für „unrichtig" ein Wort, das wider den Gebrauch in wissenschaftlichen Zeitschriften ist und, wie eine juristische Auskunft bestätigt, für die Verfasserin und die Schriftleitung zu Weiterungen führen könnte. Da Frau Prof. Dr. Vaerting die Änderung — unter Berufung auf drei Rechtsanwälte — ablehnte, haben wir, um uns nicht einem gerichtlichen Vorgehen auszusetzen, die Vokabel eingesetzt, die in der pädagogischen Fachpresse bei Berichtigungen üblich ist. Die Schriftleitung.

Aus der Arbeit des Bremer Instituts für Jugendkunde im Jahre 1931/32.

Im 21. Jahresbericht des Instituts gibt dessen Leiter, Dr. Th. Valentiner, folgende Ausführungen:

Die zahlreichen Glückwünsche, die das Institut für Jugendkunde im vorigen Jahre zu seinem 20jährigen Bestehen erhielt, waren ein sehr erfreuliches Zeichen für das Interesse und für die Wertschätzung, die unser Institut in weiten Kreisen innerhalb und außerhalb Bremens genießt.

Eine im vorigen Jahre in der Zs. f. ang. Ps. veröffentlichte Untersuchung des Instituts über „Erfahrungen bei der Sextanerauslese in Bremen" gibt eine Zusammenfassung unserer Untersuchungsergebnisse über die Auslesefrage in Bremen in den letzten 10 Jahren. Besonders eingehend berichtet sie von den Erfahrungen bei der Aufnahmeprüfung für Sexta und von dem Bremer Beobachtungsbogen, den beiden Trägern unseres Bremer Ausleseverfahrens. Im Einverständnis mit der Behörde erhielten auf Antrag und mit Unterstützung des Bremischen Lehrervereins die Lehrerkollegien der bremischen Volksschulen Sonderabdrucke der genannten Schrift, wobei der Gedanke leitend war, daß eine genaue Kenntnis der in Bremen gesammelten Erfahrungen dazu dienen werde, den beteiligten Lehrkräften ihre überaus schwere und verantwortungsvolle Aufgabe bei der Auslese zu erleichtern.

Die langjährigen Untersuchungen der Auslesemethoden und Ausleseergebnisse auf Grund des uns alljährlich von der Schulbehörde zur Bearbeitung übersandten Materials sind, wie verschiedene Veröffentlichungen des Instituts gezeigt haben, nicht ohne sichtbaren Erfolg geblieben. Es ist u. a. der Beweis erbracht, daß wir, ohne die Auslese zu gefährden, auf eine Aufnahmeprüfung nicht verzichten können und daß die Ergebnisse der Aufnahmeprüfung dazu dienen, die Auslese, die die Grundschule trifft, zu verbessern. Es wurde ferner nachgewiesen, daß das Urteil der Grundschule von nicht zu ersetzendem Wert ist bei der für die Zukunft des Kindes so wichtigen Entscheidung über Aufnahme und Nichtaufnahme. Es gelang endlich bei einer bis in alle Einzelheiten untersuchten Aufnahmeprüfung an einer höheren Schule und einer an jedem geprüften Schüler gründlich durchgeführten Bewährungskontrolle festzustellen, daß unser Ausleseverfahren in seiner jetzigen Form die Möglichkeit gibt, die für Sexta geeigneten Kinder in voller Übereinstimmung mit dem Urteil, das der Sextalehrer am Ende des Sextajahres ausstellt, auszuwählen, also eine bestmögliche Auslese zu erreichen. (Vgl. Zs. f. päd. Psych. 29 [1928] H. 1 u. 2. Zs. f. ang. Ps. 39 [1931] S. 123f.)

Ich füge hier einige im Berichtsjahr gewonnene neue Daten hinzu, die ein Streiflicht auf die Auswirkung unserer Aufnahmeprüfung werfen: Die Ergebnisse der schriftlichen Prüfarbeiten der Sextaanwärter, die wir in den letzten Jahren für jede Grundschule gesondert zusammenstellten, so daß Vergleiche der Ergebnisse einzelner Schulen untereinander sowie ganzer Gruppen von Schulen möglich sind, sind im ganzen bei bremischen Grundschulen sehr erheblich besser als bei den nichtbremischen. So mußten auf Grund der Ergebnisse der Aufnahmeprüfung von den zur Aufnahme empfohlenen Schülern 1930 und 1931 abgewiesen werden: aus bremischen (staatlichen) Grundschulen (einschl. Landschulen) 9,3% der geprüften Kinder, aus nichtbremischen Grundschulen 24,2%. Wenn so in diesen

beiden Jahren zusammengenommen (und auch in jedem der beiden Jahre für sich) fast dreimal soviel Kinder aus nichtbremischen Schulen die Aufnahmeprüfung nicht bestanden als aus bremischen, so sieht man daraus, daß die nach dem Urteil der Grundschullehrer für den Besuch der höheren Schule in Frage kommenden Kinder aus bremischen Grundschulen für ihre zukünftige Schule im ganzen besser ausgerüstet sind als die aus den nichtbremischen Schulen. Das ist zum großen Teil unserem Ausleseverfahren zu verdanken.

Starke Antriebe zur Einstellung auf die Arbeitsweise der höheren Schule erhielten die Grundschulen auch durch die Neueinrichtung der Bewährungslisten. Auf Anregung des Instituts erhielten die verschiedenen bremischen Grundschulen erstmalig 1930 Namenlisten der Schüler, die sie 1 Jahr vorher zur höheren Schule gesandt hatten, mit Vermerken der Sextalehrer über die Bewährung dieser Schüler. Jeder Grundschullehrer erfuhr auf diese Weise, wie weit die Beurteilung, die er über seine Schüler im Beobachtungsbogen gegeben hatte, mit dem späteren Urteil der höheren Schule übereinstimmte. Diese Neueinrichtung hatte einen ganz unerwartet günstigen Erfolg, der schon im nächsten Jahre zahlenmäßig in Erscheinung trat. Wenn die Prognose des Grundschullehrers im Jahre vorher eine Übereinstimmung bei 75 % der verglichenen Kinder zeigte, so schnellte schon bei der 2. Bewährungskontrolle im Jahre 1931 die Zahl der Übereinstimmungen auf 85 % der verglichenen Kinder empor. Kein Zweifel, daß, wenn die Grundschullehrer auch fernerhin über das Schicksal ihrer Schüler an den höheren Schulen informiert werden, es ihnen möglich wird, noch sicherer über Eignung und künftiges Mitkommen der gemeldeten Kinder zu urteilen, was ganz besonders von den Eltern begrüßt werden wird.

Aus alledem geht schon hervor, daß wir die Auslesefrage nicht isoliert betrachten, daß sie sich vielmehr in das Ganze der Schulerziehung einfügt. So liegt uns fern, an die Kinder, die zur höheren Schule wollen, Forderungen zu stellen, die über den Lehrplan der Grundschule hinausgehen: Sind doch innerhalb des Grundschullehrplans genügend Möglichkeiten, um die die wissenschaftliche Arbeit vorbereitenden Wege, wie sie die höhere Schule pflegt, schon hier einzuschlagen. Fern liegt auch die Absicht, durch Beibehaltung der Aufnahmeprüfung mechanischen Drill und öde Gedächtnisdressur — die denkbar schlechteste Vorbereitung für die Arbeit in der höheren Schule — zu steigern und die Grundschule zu Paukanstalten zu degradieren. Vielmehr steht unser Ausleseverfahren — wie Aufbau und Organisation unserer Aufnahmeprüfung und die Ergebnisse der Bewährung in der Sexta aufs deutlichste zeigen — ganz im Dienste der Arbeit der höheren Schule, einer Arbeit, die vom Kinde sicheres Wissen und sicheren Gebrauch elementarer Kenntnisse und Fertigkeiten verlangt und es auf dieser Grundlage vor allem durch selbsttätiges und konzentriertes Denken an lebensvollen Inhalten weiterbildet und erzieht. Wir gehen nicht über die Forderungen des Grundschullehrplanes hinaus; aber wir wollen, daß von der breiten Plattform der Grundschule ein gangbarer Weg auch zur höheren Schule führt, damit die Kinder, die hier weitergehen, nicht schon beim ersten Anlauf straucheln. Dabei dürfen wir nicht vergessen, daß die gesamte Arbeit der Grundschule und damit auch diejenige, aus der die Arbeit der höheren Schule sich organisch entwickeln soll, in der jetzigen Notzeit durch die Überfüllung der Klassen ganz außerordentlich erschwert ist.

Mit den Arbeiten im Dienste der Verfeinerung und Verbesserung der Schülerauslese stehen in enger Verbindung die Arbeiten zur Berufsauslese. Und gerade diese Verbindung zwischen Schul- und Berufspsychologie, die wir in unserem Institut von Anfang an gesucht und gepflegt haben, hat sich als besonders fruchtbar erwiesen.

Hier wie bei der Schülerauslese liegt das Schwergewicht unserer methodischen Arbeit in dem Zusammengehen mit der Praxis, in dem fortlaufend durchgeführten Vergleich unserer Eignungsgutachten mit den Urteilen der späteren Lehrmeister. Diese mühsame Arbeit, die zu einem notwendigen Bestandteil unserer Eignungsprüfungen geworden ist, blieb nicht unbelohnt. Vor mehreren Jahren konnten wir einen hocherfreulichen und ungeahnten Erfolg buchen: Einige Werke der Bremer Großindustrie stellten nach ausgeführter Eignungsprüfung auf unsere ausdrückliche Empfehlung 111 Jugendliche aus 2. und 3. Klassen, aus Abschlußklassen und aus Hilfsschulen als Lehrlinge ein. Von diesen 111 Jugendlichen, die die 1. Klasse der Volksschule nicht erreicht hatten, haben sich nach Mitteilung der Werke in der Lehrzeit nicht weniger als 105 Jugendliche voll bewährt. Die Folge war, daß seit dieser Feststellung von den genannten Werken jeder von uns auf Grund der Eignungsuntersuchung empfohlene Jugendliche ohne Rücksicht auf die Volksschulklasse, aus der er stammt, und ohne Rücksicht auf das Schulzeugnis bei Vorhandensein einer Lehrstelle ohne weiteres eingestellt wird. Und heute verdanken wir dem günstigen Ausfall weiterer Bewährungskontrollen, daß die großindustriellen Werke, für die wir prüfen, auch nicht einmal darauf Rücksicht nehmen, ob der Gemeldete aus der höheren Schule oder aus einer Volksschule kommt. Unser Gutachten hat sich die für die Einstellung einzig entscheidende Bedeutung erkämpft. Wäre es hiernach nicht an der Zeit, daß das in den letzten Jahren so vielfach diskutierte Berechtigungswesen einmal von dieser Seite aus betrachtet wird und daß man prüft, ob nicht wenigstens für alle nach Erfüllung der Schulpflicht ins Berufsleben tretenden Jugendlichen die hier gefundene und von allen Beteiligten als richtig und zweckmäßig erkannte Lösung angebracht wäre?

Wie in den Vorjahren prüften wir im Berichtsjahr wieder für folgende Werke: Altlas-Werke, Bremer Wollkämmerei, Cordes & Sluiter, Deschimag, Alfred Gese, Francke-Werke, Koch & Bergfeld. Dem uns von der Bremer Großindustrie unverändert entgegengebrachten Vertrauen und der tatkräftigen Unterstützung von dieser Seite verdanken wir, daß wir unsere Arbeit auf dem Gebiete der Wirtschaftspsychologie ungestört fortsetzen konnten.

Wir prüften außerdem für das Arbeitsamt, für den Bezirksverein nordwestdeutscher Dentisten E. V., für größere kaufmännische Firmen und gelegentlich für das Jugendamt, sowie für Privatpersonen.

Insgesamt wurden uns in diesem Jahre 524 Kinder und Jugendliche zur Eignungsuntersuchung für Schule und Beruf zugesandt. Eine Untersuchung über „Die Erhöhung des prognostischen Wertes der Eignungsprüfungen" teilt einige neue Ergebnisse mit bei Durchführung unserer Eignungsfeststellungen. (Zs. f. ang. Ps. 41 [1932], H. 4 bis 6.)

Gegen Ende des Berichtsjahres trat der deutsche Ausschuß der amerikanischen Carnegiestiftung mit der Aufforderung an unser Institut, bei einer größeren internationalen Untersuchung über das Examenswesen mitzuarbeiten. Dank dem

Entgegenkommen der Bremer Schulbehörde ist es uns möglich, die Untersuchung auszuführen. Zurzeit sind wir beschäftigt, das erforderliche Material zusammenzustellen und zu sichten.

Die Arbeiten auf dem Gebiete der Jugendschriftenfrage wurden fortgeführt.

* *

Schrifttum.

Jan Ligthart, Pädagogik des vollen Lebens. Aus dem Holländischen übertragen von Dr. Wilhelm Henß. Weimar 1931. Verlag Herm. Böhlaus Nachfolger. Brosch. 10.— RM, geb. 12.— RM.

Neben einer kurzen Übersicht über das Leben und die Erziehungsgrundsätze des holländischen „Pestalozzi" Jan Ligthart wird uns in diesem Buche eine vortreffliche Übersetzung einer Reihe von Aufsätzen des Holländers gegeben. Es ist ein Verdienst des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht, das unter der Leitung von Prof. Dr. Petersen (Jena) die Sammlung „Pädagogik des Auslandes" herausgibt, uns mit den Werken des holländischen Pädagogen bekannt zu machen. Jan Ligthart ist ein Praktiker der Volksschule gewesen und zugleich hat er sich in seinen stillen Stunden Rechenschaft gegeben von seinen Erziehungsweisen. In der Zeitschrift „School en Leven" (Schule und Leben) hat er seine Gedanken über das Erziehungswerk niedergelegt. Eine Methodik schenkte er in seinem Buch „Het volle Leven" (Das volle Leben). Die in den holländischen Volksschulen gebrauchten Lesebücher sind von ihm verfaßt. In der Abfassung dieser Lesebücher erkennt man die Verwirklichung der Grundsätze, das Leben, so wie es ist, in die Schularbeit zu tragen.

Durch mehrere Reisen, die Jan Ligthart in die skandinavischen Länder machte, ist er in Schweden, Norwegen und Dänemark schon lange bekannt. Der vorliegenden Übersetzung verdanken wir es, daß die Denkart Ligtharts auch bei uns verbreitet werden kann. Die gute Auswahl aus seinen Werken zeigt, daß dieser Holländer ganz modernen Gedanken nachgegangen ist. Wir finden die Ideen der Konzentration des Unterrichts ebenso wie Gedanken über Arbeits-, Sach-, Gesamtunterricht, wir werden belehrt über Gemeinschafts-, Arbeits- und Tatschule. Durch Eindringen in die eigene Person und in die Erinnerung seiner eigenen Jugend erkannte Ligthart, daß alle Erziehung bei den Erwachsenen anfängt. Manche brauchbaren Gedanken für die Gestaltung unseres eigenen Unterrichts finden wir in diesem Buche.

Buer i. W. Dr. W. Schuwerack.

Pädagogische Jugendkunde von Prof. Dr. Adolf Busemann. Frankfurt a. M. 1931. Diesterweg. 260 S. Geb. 9.40 RM.

Im Handbuch der Volksschulpädagogik, hgg. von U. Peters und H. Weimer ist das obengenannte Buch erschienen. Es ist nicht eine Jugendkunde im engeren Sinne, d. h. eine Betrachtung über das Alter von 13—20, sondern es umfaßt auch die frühe und reife Kindheit. Wir erhalten durch dieses Buch einen guten Überblick über die gesamte Forschung des Jugendalters. Neben einer Betrachtung des Leibes und der körperlichen Funktionen werden wir auch in jeder Altersstufe mit der seelischen Entwicklung und dem sozialen Verhalten der Reifungsstufe bekannt gemacht. Gut ist besonders der letzte Abschnitt über die Individualität. Auch die anormalen Entwicklungen werden berücksichtigt. Dieses Buch scheint mir besonders geeignet für die Studierenden der Akademien, da es durch den Überblick über das gesamte Jugendland manche Anregungen schenkt und zum tieferen Eindringen einladet. Das Schriftenverzeichnis, das nach den verschiedenen Abschnitten geordnet angefügt ist, könnte vielleicht noch eine Erweiterung erfahren. Gelobt muß werden, daß der Verfasser es wagte, einmal das gesamte Volksschulalter zusammenhängend zu behandeln, was gelungen ist, und daß der Verfasser sich nicht einer bestimmten Schule verschrieben hat. Die Darstellung strebt nach möglichster Objektivität und gibt in sprachlicher Klarheit die erstrebte Zusammenfassung.

Buer i. W. Dr. W. Schuwerack.

Robert Dinse, Das Freizeitleben der Großstadtjugend. Zusammengestellt und bearbeitet in Verbindung mit dem Deutschen Archiv für Jugendwohlfahrt. (Zeitschriftenreihe des Deutschen Archivs für Jugendwohlfahrt. Heft 10.) Eberswalde-Berlin 1932. Verlagsgesellschaft R. Müller. 125 S. Kart. 3,75 M.

Der Verfasser, ein Berliner Stadtjugendpfleger, legt seiner Untersuchung das weitschichtige Material einer im Jahre 1930 vorgenommenen Erhebung zugrunde. In Berlin

wurde an fünf Berufsschulen, an je zwei Oberrealschulen und einem Oberlyzeum das Aufsatzthema „Wie verbringe ich meine freie Zeit?" zur Bearbeitung in der Klasse gestellt und dabei unter Verzicht auf mündliche Erläuterung eine gedruckte Anleitung in die Hand der Schüler gegeben. Die Anweisung fordert auf, wahrheitsgetreu zu schreiben, und zeigte, ohne auf die Beantwortung zu verpflichten, in Frageform eine Reihe sachlicher Richtungen für die Abfassung des Aufsatzes an. Daß eine offenherzige Berichterstattung durch Scheu vor dem Lehrer behindert gewesen sei, befürchtet Dinse nicht. „Denn für unsere Berliner Jugend gibt es sehr wenig Autorität." (S. 3.) In der Tat lassen die reichlich angeführten Textproben — besonders solche mit Mitteilungen über frühe sexuelle Beziehungen — eine unbekümmerte Rückhaltlosigkeit der Aussagen erkennen, wie sie jedenfalls Jugendlichen der Kleinstadt und der jetzt älteren Generation fremd ist. An der Erhebung waren fast 5200 Jugendliche beteiligt, annähernd zu gleichen Teilen Mädchen und Jungen. Ungefähr zur Hälfte sind es Ungelernte. Die Lehrlinge gehörten den verschiedensten Berufen an. Im Gegensatz zu anderen artgleichen Untersuchungen wurden weit überwiegend nur solche Jugendliche herangezogen, die keinem Jugendverein angehören. In der Erfassung dieser unorganisierten Jugendschicht hat die Untersuchung ebenso wie in dem angewendeten Aufsatzverfahren ihre Eigenart.

Dinse bearbeitet sein Material so, daß er aus allen erhaltenen Selbstäußerungen jeweils die Angaben über immer eine der berührten Lebensbeziehungen zusammenstellte (z. B. über Lektüre, Musikpflege, Sport usw.), die Befunde statistisch verarbeitet und in geschlossenem Gedankenzuge darstellt. Es bleibt dabei zumeist bei der schlichten Hinstellung des Tatsächlichen. Nur selten wird das Vorgefundene psychologisch ernsthafter erklärt, gedeutet, diskutiert, ausgewertet. Dagegen sind am Schlusse wie auch öfter zwischendurch pädagogische Folgerungen gezogen worden.

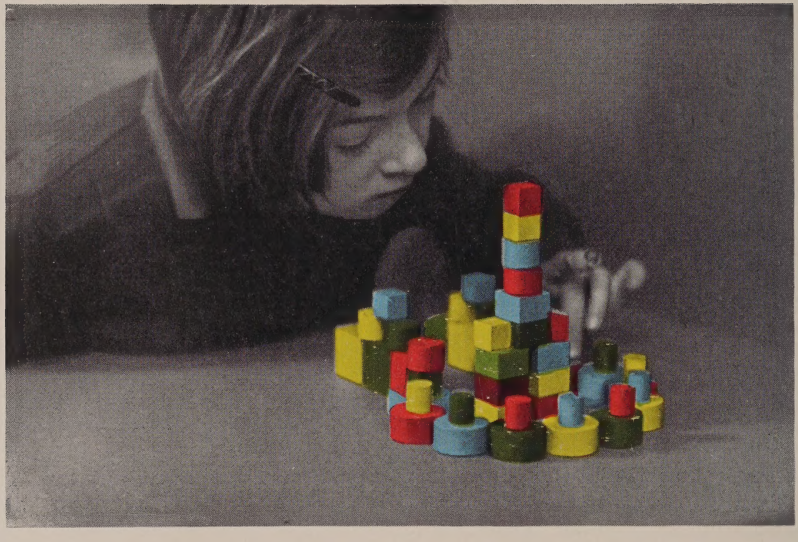
Die einzelnen jugendkundlichen Aufschlüsse, die der Untersuchung zu danken sind, stellen manches zurecht, was in der oder jener „Jugendpsychologie", der die ausreichende empirische Grundlage fehlt, der Wirklichkeit offensichtlich widerstreitet. So gleich zu Anfang. Gegenüber den geläufigen Klagen über eine Zerrüttung des großstädtischen Familienlebens und über eine angeblich für die Jugend unserer Zeit bezeichnende Entfremdung aus dem Zuhause, finden sich in den verarbeiteten Selbstäußerungen zu Hunderten Belege für ein inniges Leben im Kreise der Eltern und Geschwister, und zwar in jeder der Gruppen der Jugendlichen, die an der Erhebung beteiligt waren, so daß Dinse seine Ergebnisse über die häuslichen Beziehungen folgendermaßen zusammenfassen kann: „Für die große Mehrheit der Jugendlichen ist das Zuhause keineswegs eine überwiegend materielle und wirtschaftliche Angelegenheit, sondern diese jungen Menschen sind mit der Familie, die das Zuhause mit Leben erfüllt, innerlich außerordentlich stark verbunden. Auch in rein proletarischen Kreisen finden sich die typischen Formen des sogenannten bürgerlichen Familienlebens. Mit einer Bedürfnislosigkeit, die kaum noch zu unterbieten ist, halten die Jugendlichen in den bescheidensten Verhältnissen an den noch möglichen geselligen Formen des Familienlebens fest. Für diese jungen Leute steht also das Zuhause zunächst einmal durchaus im Mittelpunkte des Freizeitlebens." (S. 17.) Damit wird auch verständlich, was sich an Aufschlüssen über die „Arbeit im Haushalt" ergeben hat. Die Jugendlichen beiderlei Geschlechts betätigen sich in ihrer Freizeit verhältnismäßig viel und gern. Als Hauptmotiv tritt auf, die Mutter zu entlasten und das Heim für ein erfreuliches Gemeinschaftsleben schön und geordnet zu gestalten. Des weiteren wird der jugendliche „Haussinn" bestätigt durch das, was die Aufsätze über „Unterhaltung, Erzählen und Spiel" bekunden. (S. 21—26.) „Als Partner der Unterhaltung werden an erster Stelle die Geschwister genannt. Es folgen die Eltern. — Eine große Bedeutung für das Freizeitleben gewinnt die Musik, der sich über 50 % der Jugendlichen widmen. Bedenklich aber ist der Mangel privater geistiger Interessen (S. 42), dürftig die persönliche Beziehung zu Pflanze und Tier. (S. 45.) Der Frage nach der Lektüre ist von Dinse besonders gründlich nachgeforscht worden. Die hier wenig erfreulichen Ergebnisse veranlassen ihn zu mancherlei Betrachtungen. „Man muß annehmen," so schreibt er u. a., „daß sämtliche hier berichtenden Jugendlichen seit dem ersten Tage, an dem sie lesen lernten, durch den Unterricht in modernen Großstadtschulen und alle damit verwandten und verbundenen Maßnahmen auch in das literarische deutsche Kulturgut eingeführt worden sind. Als Ersatz dieser Absicht mußten wir feststellen, daß mehr als die Hälfte unserer Jugendlichen allen bisherigen öffentlichen Aufwendungen zum Trotz Schriften lesen, die wegen ihres niedrigen Niveaus in öffentlichen Büchereien nicht geführt werden." (S. 58.) Über das Zeitungslesen seiner Jugendlichen glaubt Dinse urteilen zu dürfen, daß es ohne nachhaltige Wirkung bleibt, vielmehr nur augenblickliche Angelegenheit ist. Wiewohl in nicht unbedeutendem Umfange auftretend, wird es so teilnahmslos abgetan, wie keine andere Freizeitbetätigung. (S. 61.) — Unter den Erfülltheiten der Freizeit, die nicht im Rahmen des Hauses gefunden werden können, sondern

außerhalb des Familienkreises zu suchen sind, wird der persönliche Umgang, die Geselligkeit, wichtig. Nicht weniger als 85 % der Selbstäußerungen nehmen hier Stellung. Aber der Sinn dessen, was für das Freizeitleben in der Freundschaft geschätzt und gewonnen wird, ist außerordentlich verschieden. Wie dabei gemeinsam Wege ins Kino, Theater und Konzert führen — mit fortschreitendem Alter in steigendem Interesse —, darüber ist über mehr Äußeres hinaus wenig an Tieferem in der Untersuchung aufgedeckt. Aufschlußreicher dagegen das Kapitel „Spaziergang, Tanz, Rummel", wobei als psychologisch belangvoll in die Erscheinung tritt, daß ein Vergnügen am Ausgeben des selbstverdienten Geldes die Tatsache einer offenbar mangelnden Freudigkeit am Sparen erklärt. Fast einmütig ist das Bekenntnis zu Leibesübungen (Sport, Turnen, Wandern, Ausflüge). Die Berichte sind hierüber nicht nur häufig, sondern auch auffällig ausführlich. Auf die Vorliebe für sportliche Betätigkeit scheint nicht das Alter, wohl aber die Berufsart von Einfluß zu sein (z. B. haben Bäcker- und Fleischerlehrlinge und Verkäuferinnen den geringsten Anteil). Psychologisch ergiebig sind die Feststellungen über die verschiedenen Probleme, die bei der Frage nach der Stellung der Jugendlichen zum Jugendverein auftreten. Wo grundsätzlich Ablehnung besteht, scheut man zumeist die Führung und Bindung. Die erfreulichsten Wirkungen aber werden nachweisbar, wenn sich der Jugendliche freudig zu einem gutgeleiteten Verein bekennt und sich in ihm betätigt. Ganz offensichtlich ist dann der Ausfall vieler peinlichen Erscheinungen, die für den Unorganisierten kennzeichnend sind: „Am auffälligsten ist dieser Unterschied für den Rummelbesuch. Auch zum Kino und zum Tanz nimmt der gutgeleitete Jugendverein eine abwägende Stellung ein. Man stellt dann Anforderungen an den Film und nimmt nicht einfach hin, was geboten wird ... Der Besuch öffentlicher Tanzlokale fällt ganz weg. Es ändert sich auch die Auswahl der gelesenen Bücher. Geistige Interessen treten stärker hervor." Das Verhältnis zwischen Jungen und Mädchen wird frischer und klarer. — Die Anleitung zu den Aufsätzen hatte absichtlich vermieden, auf die Politik hinzuweisen. Um so wertvoller sind die auftretenden spontanen Bekundungen über politische Betätigung zu bewerten. Bedeutsam erscheint der Unterschied in der Art politischer Stellungnahme zwischen den werktätigen Jugendlichen und den höheren Schülern. Hier mehr geistiges Interesse am öffentlichen Leben und Wille zur sachlichen Prüfung, dort unter dem Druck ungünstiger sozialer Lage unverkennbar häufiger ein Drang zur leidenschaftlichen Agitation und Bekundung kämpferischen Mutes. — Die Frage „Gehen Sie am Sonntag zur Kirche?" hat mit hohem Anteil der ungelernten Arbeiter eine große Zahl der Berichterstatter veranlaßt, sich mehr oder minder erregt als Gegner der Kirche zu bekennen und sich dabei in stärksten Kraftausdrücken und Schimpfereien zu vergreifen. Im ganzen erscheint nach den Bekundungen heute die Kirche unter den Jugendlichen, die Dinse zu seiner Untersuchung heranzog, „so erschüttert, daß man ihren geistigen Inhalt vielfach weder fassen kann noch will. Für die Mehrzahl dieser Jugend spielen Kirche und kirchliche Dinge keine Rolle. Alles andere bedeutet ihnen für die Freizeit mehr." — Es ist hier aus der ertragreichen Erhebung etwas reichlicher, als es sonst in Besprechungen geschieht, von ihren Ergebnissen vorgezeigt worden, um zu einer gründlichen Beschäftigung mit der wertvollen Schrift anzuregen. Denn ihre Befunde sind für den Ausbau einer Psychologie und Soziologie der Jugend unserer Zeit von außerordentlicher Wichtigkeit und verlangen nach jugendpflegerischer und auch schulpädagogischer Auswertung. Dinse selbst zieht Schlußfolgerungen für die Jugendpflege, der es gewiß möglich sein kann, mit wirksamen Mitteln einer wertvollen Freizeitgestaltung förderlich zu werden. Man verkenne aber nicht, daß es zur Anklage der Schule werden muß, wenn aus ihr die Schüler so wenig ausgerüstet ins Leben treten, daß sie nun nicht vermögen, aus eigener Kraft und mit eigener Kunst in einem wertvollen Bildungsleben zu stehen. Es ist dann von frühe auf versäumt worden, die Schüler auf die rechte Bahn zu bringen, in ihnen die Gesinnungen und die Fähigkeiten zu gehaltvoller Lebensführung zu entwickeln. Indem die Arbeitsschule sich immer breiter mit ihrem Leitgedanken durchsetzt, von unten her die Bildungsarbeit auf die Eigenkraft des Schülers zu stellen, hat sie eine perspektivische Einstellung auf das freie Bildungsleben jenseits der Schule, und es steht zu hoffen, daß sich dann durch ihre Wirksamkeit je länger je mehr manche unerfreulichen Erscheinungen in der Freizeitgestaltung der Jugendlichen mindern. Sch.

Hirtsiefer, Dr. med. h. c., Jugendpflege in Preußen. Eberswalde 1930. R. Müller. 266 S. Geb. 6.— M.

Der preußische Minister für Volkswohlfahrt legt unter Mitarbeit eines kleinen Stabes praktischer Jugendpfleger vor, was seit dem Bestehen seines Ministeriums in Preußen geschehen ist, im Sinne vorbeugenden Bemühens die heranreifende Generation pflegerisch zu betreuen. Zahlreiche statistische Angaben geben diesem großzügigen Bilde der preußischen Jugendpflegearbeit einen exakten Zug. —r.

*



Erläuterung s. S. 29

Studien über Spielgaben und Lernspiele, herausgegeben von H. Volkelt. Nr. 2.

Die Gestaltungsspiele der Neuen Leipziger Spielgaben.

Mit 56 zum Teil farbigen Abbildungen im Text und auf Tafeln.

Von Hans Volkelt.

Von den „Neuen Leipziger Spielgaben und Lernspielen", die, von mir herausgegeben, im Pestalozzi-Fröbel-Verlag Leipzig erscheinen, liegen bisher vor: ein neuartiges Zahlendomino (mit Figurenwechsel der zahligen Punktgruppen), das sog. Zahlensteckbrett und 3 Arten von Gestaltungsspielen, nämlich ein Satz von 4 Holzbaukästen, der nunmehr durch Erscheinen des 4. Kastens abgeschlossen ist, und die beiden soeben fertiggestellten Spiele „Fafog" und „Bald so — bald so". Von diesen ist das erste ein buntes Ordnungs-, Gestaltungs- und Phantasiespiel, das zweite ein farbiges Gestaltwandelspiel. In Vorbereitung sind z. Z. farbige Baukästen und ein- und mehrfarbiges Legematerial.

Diese sämtlichen Leipziger Spielgaben erwuchsen aus der Forschungsweise und den kindespsychologischen Befunden der genetischen Ganzheitspsychologie, wie sie vornehmlich im Psychologischen Institut der Universität Leipzig entstand, und zwar entwarfen und erprobten wir die Spiele in enger vieljähriger Zusammenarbeit mit zahlreichen meiner Mitarbeiter, darunter auch solchen, die ganz in der pädagogischen Praxis stehen.

Das pädagogische Prinzip und die ganzheitspsychologischen Grundgedanken der beiden auf Förderung des Zahlverständnisses und der Anfänge des Rechnens abzielenden Lernspiele — des „transfigurierenden", d. h. figurverwandelnden Dominos und des Zahlensteckbrettes — habe ich an anderem Orte entwickelt.[1] Sie beruhen beide auf der Erkenntnis, daß beim Anblick von Mengen, die in Einheiten gegliedert sind, z. B. beim Anblick von Punktgruppen, ursprünglich das Figurige bei weitem über das Zahlige vorherrscht, und daß es eine Hauptaufgabe der Einführung in das Zahlenverständnis ist, das Zahlige vom Figurigen allmählich abzulösen und — was besonders das Zahlensteckbrett tut — die Zahl trotz ihrer gefürchteten Abstraktheit dennoch dem Kinde zu möglichst vielseitiger, gefühlsstarker Anschaulichkeit zu bringen.

Unsere übrigen genannten Spielgaben sind sämtlich vorwiegend Gestaltungsspiele (in einem weiten Sinne des Wortes). Sie entsprechen in erster Linie folgenden 6 Forderungen:

1. Kindesgemäße und zugleich fördernde Spielgaben müssen spielpäd-

[1] H. Volkelt in: Bericht über den 4. Kongreß für Heilpädagogik 1929, S. 30—43.

agogisch begründet sein. Eine unerläßliche Voraussetzung jeder Pädagogik des Kindesspiels ist die Entwicklungspsychologie. Unseren Spielgaben liegt die genetische Ganzheitspsychologie zugrunde. Vieles einzelne an ihnen ist im besonderen genetisch-gestaltpsychologischer Herkunft. Aber nicht nur Gestalten aller Art, sondern auch diffusere und primitivere Ganze, also solche von nicht oder noch nicht gestalthafter Art, und zwar sowohl gefühlsartige Ganze, als auch gefühlsartige Komplexqualitäten an bereits mehr oder minder gestalthaften Ganzen, sollen mit Hilfe von wahrhaft kindesgemäßen Spielgaben reichlich im Erleben des Kindes verwirklicht werden.

2. Unsere Spielgaben sollen einerseits das Kind kräftig und vielseitig anregen, besonders auch in seinem Fühlen und Wollen und in seiner Phantasie. Andererseits sind sie besonders unvorgreiflich. Nicht alle freilich sind dies in gleichem Grade. Eine jede ist unvorgreiflich nur in gewissen Hinsichten und in ihrer Weise. Sie alle bieten dem Kinde gewisse Richtungen des Umgehens mit ihnen an. Insofern geben und führen sie. Aber sie engen das Kind nicht ein. Denn jede von ihnen zeigt viele offene Wege. Welchen Weg das Kind geht und vollends alles Besondere bleibt der Freiheit und Selbständigkeit des Kindes überlassen. So wird das Kind zwar hingeleitet zu wertvollen Erlebnissen, zum Erstreben werthaltigen Tuns und wertvoller Schaffenserzeugnisse, aber es soll dabei die im Material angelegten Werte selber entdecken, selber die Wege zu ihnen finden, auch seine eigenen, vielleicht sogar neuartigen Wege einschlagen und die ihm eigenen, vielleicht sogar neuartigen Werttendenzen verwirklichen. — Es ist klar, daß wir die Kinder mit unseren Spielgaben grundsätzlich ohne jede Vorlage umgehen lassen, ihnen im allgemeinen keine Aufgaben stellen und möglichst keine anderen Anregungen geben, als sie bereits im Material enthalten sind.

3. Die Kinder sollen mit dem Material unserer Gestaltungsspiele sinnvoll in der Hauptsache in folgenden 4 verschiedenen Hinsichten schalten können:

a) Der Sinn ihres Tuns kann vorwiegend im Ordnen bestehen, d. h. sie ordnen das Material möglichst übersichtlich und möglichst verfügbar an, also so, daß es möglichst leicht in seinem vorhandenen, für das ordnende Subjekt bedeutsam erscheinenden Bestande erkannt, überblickt und in der dem ordnenden Subjekt nächstliegenden Weise verwendet werden kann oder gegebenenfalls könnte. Eigentliches Ordnen ist stets ein auf Überschaubarkeit und Verwendbarkeit, also ein auf intellektuell-volitive Beherrschung gerichtetes Tun. Sein Ergebnis, die resultierende Anordnung des Materials, kann mit dem Ertrage andersartiger, d. h. nicht im eigentlichen Sinne ordnender Gruppierungen äußerlich (vollkommen oder mehr oder minder) übereinstimmen, z. B. bei einer rein oder vorwiegend gestaltlichen (etwa formästhetisch befriedigenden) An-

ordnung des Materials. Erlebensmäßig freilich kann sich dabei das eigentliche Ordnen von dem Gruppieren aus Gestaltfreude tiefgreifend unterscheiden, wenn sich auch beide Gruppierungsweisen im Leben häufig mischen, ja durchdringen und im Sprachgebrauche nicht immer getrennt, sondern gern beide als Ordnen bezeichnet werden. Beim echten „Ordnen" wird das Material stets nach irgendwelchen Gleichheiten, Ähnlichkeiten oder Gegensätzen, etwa nach gleicher Farbe, Form, Größe, Stoffbeschaffenheit, begrifflicher Zusammengehörigkeit usw., oder in abstufenden Ordnungen seiner Farben, Formen, Größen oder anderer Eigenschaften gruppiert oder sortiert; oder der Ordnende gruppiert nach dem Gebrauchszweck der Dinge, z. B. nach der Reihenfolge ihrer praktischen Verwendung oder nach sonstigen praktischen Erfordernissen.

In allen diesen Fällen wie überhaupt in jedem Falle ist das Ordnen ein sinnvolles Tun — auch wo es praktisch den tendierten Sinn nur unvollkommen erfüllt (Sinnhaftigkeit der Ordnung).

b) Der Sinn des kindlichen Umganges mit dem Material kann vorwiegend darin bestehen, daß gestaltlich Sinnvolles geschieht oder geschaffen wird, d. h. daß Sukzessiv- oder Simultanganze entstehen, die schon als bloße Gestalten, auch unabhängig von ihrer etwaigen dinglichen Bedeutung, Sinn haben (Gestaltlicher Sinn).

c)[1] Von der soeben genannten Sinnart muß die folgende, die für alle Stufen des Seelenlebens, ganz besonders aber für seine Primitivstufen wichtig ist, unterschieden werden, obwohl sie beide fließend ineinander übergehen. Wir meinen den nicht-dinglichen Sinn derjenigen Ganzen, die relativ wenig gestaltet oder gar diffus sind. Solches Sinnerleben liegt z. B. vor, wenn das Kind „Buntheit" oder „Bewegtheit überhaupt" erlebt. Der Sinn derartiger Erlebensbestände ist nicht (oder doch nicht unmittelbar) an Gestaltqualitäten, sondern er ist an relativ diffuse Komplexqualitäten gebunden. Auch solche weniger gestalteten, im Grenzfalle ungestalteten Ganzen (oder Züge oder Färbungen an Ganzen) müssen m. E. als sinnvoll bezeichnet werden, wenn wir uns von jeder Einengung des Sinnbegriffes auf Gegenständliches oder Gemeintes freimachen und auch den Gefühlen und Wollungen wie den gefühls- und willensartigen Beständen des Erlebens erlebten Sinn zusprechen. Diesen diffuseren Ganzen kommt demnach erlebtermaßen „Sinn" nicht etwa deshalb zu, weil sie geordnet wären, nicht weil sie gestaltet wären, nicht weil sie etwas Sachsinnhaftes meinen oder bedeuten oder erstreben oder sonstwie voraussetzen, sondern ausschließlich insofern, als sie Färbungen oder Bewegungen seelisch-geistigen Lebens, wenn auch noch so primitiven Lebens, also eigentümliche Qualitäten von Lebensgefühlen oder von Strebungen des Lebens sind. (Sinnhaftigkeit — Lebenssinn — der diffusen Sukzessiv- oder Simultanganzen.)

[1] Dieser Absatz mag vom Laien überschlagen werden.

d) Schließlich können die unter den Händen des spielenden Kindes entstehenden Gebilde und die von ihm im Spiel hervorgerufenen Vorgänge in erster Linie dingliche Bedeutung haben. Hier handelt es sich um die bekannteste Art von „Sinn". Die Vorgänge oder Gebilde des Spiels können diese Bedeutung entweder durch nachträgliches Hineindeuten gewinnen oder von vornherein auf Grund darstellerischer Absichten des Kindes besitzen. (Sachsinn.)

Mischungen oder wechselseitige Durchdringungen von zweien oder mehreren der genannten Sinnarten sind häufig, ja sehr häufig besonders bei jüngeren Kindern. Auch können die verschiedenen Sinnarten im Verlaufe des Spieles sprunghaft oder fließend ineinander übergehen. Zumal in früher Kindheit können die jeweils dominierenden Sinnarten rasch und fluktuierend wechseln, auch in einem und demselben Spielvorgang. Bei Mischungen oder Durchdringungen verschiedener Sinnarten dominieren bald die einen bald die anderen. So gibt es überwiegend gestaltlich sinnvolle Gebilde mit mehr oder weniger Sachsinn (sachsinnarme, aber dabei gestaltlich bedeutsame, z. B. formschöne oder formcharakteristische Bildungen). Oder die Erzeugnisse oder Vorgänge des Spiels sind vielleicht überwiegend sachsinnhaltig (sachsinnbetont), wobei ihr gestaltlicher Sinn entweder zugleich kräftig hervortritt oder mehr oder minder ungewichtig bleibt. Oder die sinnvolle Ordnung der Materialteile (in der obigen engen Bedeutung von „Ordnung") kann zugleich einen mehr oder minder betonten gestaltlichen Sinn haben. Oder der gestaltliche Sinn — ein sehr häufiger, viel zu wenig beachteter Fall — kann umhüllt, umgriffen oder getragen werden vom Lebenssinn eines gefühlsartigen, komplexinnigen Ganzen oder vom Lebenssinn eigentlicher Gefühle oder Wollungen.

4. Die weitgehende Unvorgreiflichkeit unserer Spielgaben wird demnach darin bestehen, daß beim Umgang mit ihnen jedem Kindesalter, jedem der beiden Geschlechter und jeder Kindesindividualität die Türen offen stehen zu jeder der vier genannten Sinnarten und ihren verschiedensten Verbindungen. Mit dem Material unserer Spielgaben vermag jedes Kind in den ihm gemäßen Sinnarten zu schalten, aus den im Material schlummernden Sinnmöglichkeiten die entwicklungsgemäße, geschlechtsgemäße, persongemäße herauszuholen und zu verwirklichen. Jedes Alter, jedes Geschlecht und jedes einzelne Kind ist imstande, diesem Material das Seine abzugewinnen. Diese Anschmiegsamkeit des Materials an die pädagogisch erwünschten Bedürfnisse jedes Kindes, zumal das Entwicklungsbegleitende unseres Materials, ist ein Wesenszug unserer Spielgaben. Sie sind entwicklungstreu.

Diese Eigenschaft kann bei einigen von ihnen noch dadurch gesteigert werden, daß man die verschiedenen Teile der betr. gesamten Spielgabe — z. B. die einzelnen Kästen des betr. Baukästensatzes — dem Kinde nicht auf einmal überläßt, sondern gewisse vornehmlich hierfür bestimmte

Nummern des Satzes erst nach und nach, entsprechend der Entwicklungshöhe des betr. Kindes, hinzugibt, so daß das Kind erst in späterer Kindheit über den ganzen Satz verfügt.

5. Wir legen bei unseren Spielgaben ganz besonderen Wert auf Gediegenheit der verwendeten Stoffe und auf Sauberkeit der Ausführung. Dies tun wir einmal aus Gründen der Sparsamkeit. Denn das Beste ist bei starkem Gebrauch auf die Dauer immer das Billigste. Vor allem aber leiten uns dabei tiefere erzieherische Gründe. Denn optisch und taktilmotorisch scharf umrissenes und gliedklares Material ist den Augen und den Händen des Kindes eine Lust, dem komplexen, sinnlich-ethisch-ästhetisch-intellektuellen Bedürfnis nach Sauberkeit, Genaugikeit, Ordnung eine Genugtuung, dem Wunsche nach Zusammenpassen der Glieder, nach Gefügeklarheit der Gebilde, nach Standfestigkeit der Ganzen eine helle und tiefe Befriedigung. Und die dauerhafte Haltbarkeit des Materials erzeugt Gefühle der Verläßlichkeit, Haltungen gegen das Vertraute und Bewährte, die der Dankbarkeit und Treue verwandt sind. Der Umgang mit gediegenem, genau gearbeitetem Material läutert die sinnlichen Gefühle, bildet und erzieht den Verstand, den Geschmack und das sittliche Fühlen und Wollen, bis zur religionsartigen, der Ehrfurcht nahekommenden Achtung vor dem bündigen, schön gefügten Werk der eigenen Hände oder der stattlichen Leistung des anderen Kindes (die zu zerstören das Kind sich vielleicht nun endlich zu scheuen beginnt), bis zur feierlichen Überraschung und zu lauterem Staunen über das dem eigenen oder fremden Bemühen Gelungene oder das, was sich kraft der Eigengesetze des Materials offenbart.

6. Unsere Spiele sollen, indem sie diesen Forderungen — und zwar bald vorwiegender den einen, bald vorwiegender den anderen von ihnen — genügen, den strukturellen Wertgerichtetheiten der kindlichen Seele entsprechen und die seelische Struktur des Kindes in dem erzieherisch wünschenswerten Zeitmaß — ohne Verfrühung oder Verspätung — und in der jeweils gebotenen Entwicklungsrichtung entfalten und vertiefen, zugleich vereinheitlichen und verstraffen.

I. Der Satz von 4 Holzbaukästen (s. Tf. 1 und 2).

In unserem Satz von Baukästen versuchen wir Fröbels Gedanken über Bauspiele, auch die schon in der „Menschenerziehung" von 1826 (Reclam, S. 357f.) enthaltenen, weiterzubilden[1]. Sie wollen zuvörderst eigentliche „Bau"-kästen sein, d. h. zum echten Bauen hinführen. Schon das Kleinkind wollen sie hierzu anregen und wollen echtes Bauen durch die ganze Kindheit hindurch pflegen. Unsere Baukästen beruhen auf einer Besinnung über das Wesen des Bauens, die knapp hier wiedergegeben sei.

[1] Vgl. H. Volkelt, Fröbel und die Kindespsychologie der Gegenwart, in: Friedrich Fröbel, ein Führer aus den Nöten der Gegenwart, hrsg. v. E. Leutheußer u. W. Döpel, Weimar 1932 (S. 109—209).

Es steht uns frei, den Begriff „Bauen" in einem weiteren oder engeren Sinne zu nehmen. Vom Bauen in jedem Sinne gilt: Bauen ist ein künstliches Zusammensetzen von körperhaften Stoffen, von Masse zu einem dreidimensionalen Ganzen, das entweder Raumteile mehr oder minder massiv ausfüllt oder zugleich — und das ist weit häufiger — Raumteile mehr oder minder vollständig umschließt oder umgrenzt (Obelisk, Pyramide, Denkmäler oder Male anderer Art; Brücke; umfriedende Mauer; Haus, Kirche). Das gebaute Ganze hat stets Gestalt und Gefüge, freilich im Einzelfalle, wie sich sogleich zeigen wird, in bisweilen recht verschiedenem Sinn und Grade.

Handelt es sich um Bauen im weitesten Sinne des Wortes, so kommt es erstens nicht darauf an, ob und wie weit die zusammengefügten Stücke im Gebauten als gesonderte Teile erhalten bleiben; denn „Bauen" kann man z. B. auch mit Lehm, Ton, Schnee, ja mit feuchtem Sand. Beim Bauen in seinem weitesten Sinne kommt es zweitens nicht darauf an, ob und wie weit die verwendeten Stücke schon vor ihrer Verwendung bestimmt geformt waren. Beim Bauen z. B. aus Sand oder Schnee oder Zement braucht dies gar nicht der Fall zu sein. Unsere allgemeinste Wesensbestimmung des Bauens trifft aber selbstverständlich ebenso zu, wo die verwendeten Stücke oder Materialien, wie dies bis zum Aufkommen des Betonbauens in unseren Landen fast ausschließlich Regel war, Formen haben, die vorher für das Bauen eigens hergerichtet oder hergestellt wurden (Werkstücke aus Holz, Stein, Eisen, etwa Bohlen, Bretter, eiserne Träger, Ziegelsteine oder anderes in seiner Form vorher zugerichtetes Material). Schließlich ist es beim Bauen im umfassendsten Sinne des Wortes in erheblichem Maße gleichgültig, aus welchem besonderen Stoffe das Baumaterial besteht. Bauen in irgendeinem engen oder weiten Sinne kann man aus außerordentlich verschiedenen Stoffen.

Es kommt jedoch bei allen Arten des Bauens darauf an, daß das „Gebaute" (Bauwerk ist hier ein zu enger Begriff) nach seiner Vollendung ein relativ festes mechanisches System darstellt — wenn dies auch nicht notwendig ein völlig starres System zu sein braucht; denn auch Maschine, Regenschirm, halbstarres Luftschiff sind „gebaut". Demnach scheiden aus dem Bereich des Gebauten auch bei weitester Fassung des Begriffes Bauen alle Dinge aus, die nicht vorwiegend als ein festes mechanisches System gelten können, also z. B. der Teppich, die Decke, das Kleid, selbst der Frack (obwohl man sich einen solchen, wie man humoristisch zu sagen pflegt, „bauen" läßt).

Sonach gehört das Stehen in seinen hauptsächlichen Bedeutungen nicht zu den Bedingungen des Gebauten. Luftschiff, Flugzeug, Dampfer, Boot, Geige sind nach unserem Sprachgefühl durchaus „gebaut", ohne daß doch das Stehen notwendig zu ihrem Wesen gehörte.

Wohl aber ist es ein notwendiger Wesenszug des Gebauten, daß es in

sich Stand hat. Und zwar kann es in sich Stand haben durch Bindemittel aller Art, wie Mörtel, Kitt, Klebstoffe, oder durch ein offenes oder verdecktes inneres Gefüge, etwa durch offene oder unsichtbare Verzahnung, Verzapfung, Verschraubung, Verschweißung u. dgl. Oder das Gebaute hat Stand durch das bindungsfreie Liegen und Stehen der Stücke aufeinander und der Fundamente auf einem tragenden Boden (in der Regel auf der Erde), also allein dank den Wirkungen der Schwere und den Gesetzen der Reibung.

Ausschließlich diese letztgenannte wichtige Sonderart des Bauens sollte als Bauen im reinsten und strengsten Sinne, als reine, unvermischte Idee des Bauens, als Eidos des Bauens gelten — wobei freilich in Kauf genommen werden muß, daß dieser Begriff des Bauens sehr eng ist. Somit ergibt sich als klare Wesensbestimmung des Bauens in diesem strengen und engen Sinne: Bauen ist ein bindungsfreies Schichten und Fügen zu einem nur auf der Form der verwendeten Stücke, auf ihrer Schwere und ihrer Lagerung beruhenden relativ haltbaren Werk.[1] Soll das Bauen dieser Art zu lückenlos gefügten Gebilden führen, so bedarf es der passend vorgeformten Werkstücke. Wir nennen diese auch „Baustücke".

Die außerordentlich mannigfache und schwerwiegende Bedeutsamkeit des Bauens in diesem strengsten Sinne und aller der Arten des Bauens, die dieser reinen Idee des Bauens nächstverwandt sind, ist hier nachzuweisen und zu entwickeln nicht der Ort. Es ist klar, daß alles Bauen und ganz besonders das Bauen in diesem ausgeprägten Sinne eine kaum ermeßlich große intellektuelle, ethische, ästhetische, kulturelle und erzieherische Bedeutung hat. Im fügenden Gestalten stehender Gebilde, die irgendwelche Räume erfüllen oder zugleich umschließen (s. oben; bei Kindern ist dieser Unterschied oft noch aufgehoben) betätigt sich der Mensch in seinen bedeutsamsten seelischen Kräften: im Gestalten fester, überdauernder Formen. Es hat tiefen Sinn, daß wir, wenn wir von Struktur der Seele reden, gern an gebaute (freilich nicht rein statische, sondern wesentlich dynamische) Gefüge denken. — Wir müssen jedoch hier darauf verzichten, den menschlichen, den menschheitlichen und den letztlich göttlichen Wert des Bauens herauszuarbeiten. Dies bleibt einer Philosophie des Bauens überlassen. Genug, wenn wir andeuten, daß sich im echten Bauen Wesen und Wert des Menschen besonders klar und ausdrucksvoll offenbaren.

Demnach darf Material, das die Kinder zu echtem Bauen hinführt, unter den Dingen, die wir zur Erziehung und Bildung des Kindes bereitstellen, nicht fehlen. Ja es werden unter den Gestaltungsspielen, die wir dem Kinde anbieten, die Bauspiele stets die wichtigsten sein, und zwar in früher Kindheit und im ersten Schulalter sowohl für die Knaben wie auch für Mädchen, im späteren Schulalter und frühen Jugendalter wenigstens für die Knaben.

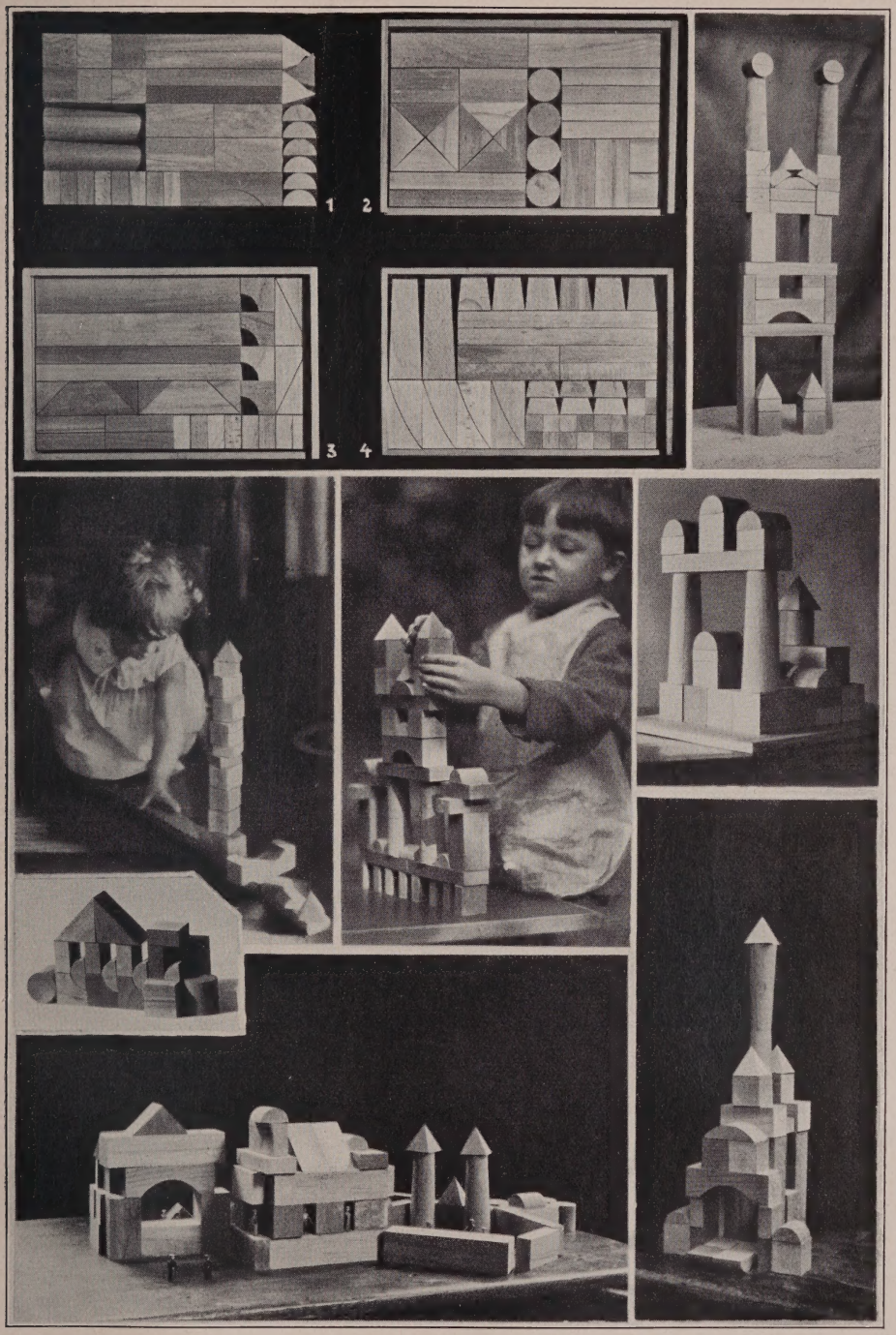
[1] Vgl. H. Lotze, Geschichte der Ästhetik in Deutschland, 1868, Neudruck 1913, S. 504.

Aus diesen Gründen eröffnet ein Satz von Baukästen[1] die Reihe unserer Spielgaben, und zwar von solchen Baukästen, die auf jenes Bauen im engen, reinen und strengen Sinne abzielen. Demnach enthalten unsere Kästen nur solche Werkstücke, die zum echten Bauen zugerichtet sind, also z. B. Würfel, Quader und längere quadratische Prismen, Geviertplatten und rechteckige Platten, von den Proportionen der Fröbelschen sog. „Längen", aber auch solche, die bis sechsmal so lang als breit sind, usw. Alle Baustücke unserer Kästen sind in ihrer Form und Größe unmittelbar oder mittelbar aus dem Würfel abgeleitet, passen also nach Formen und Größen präzise zueinander.

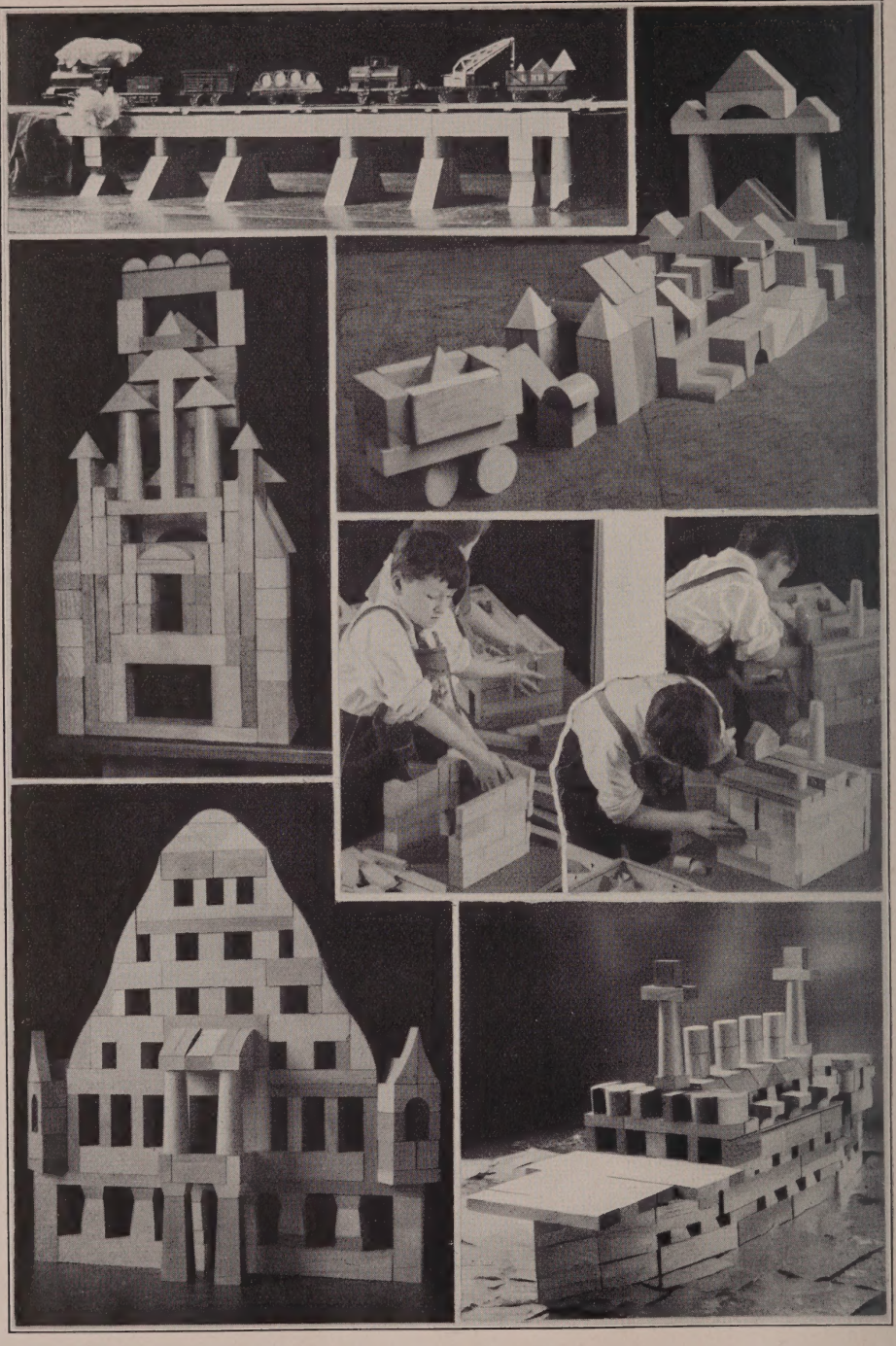
Wie Fröbel wählten wir Holz als Baumaterial. Auch die neutrale, dem Kinde möglichst wenig vorgreifende Naturholzfarbe der Fröbelschen Bauspiele behielten wir bei. Doch haben unsere Bauklötze ein erheblich größeres Grundmaß als die der Fröbelschen Spiel- und Beschäftigungsmittel (Würfelkante 4 statt $2^1/_2$ *cm*) und weit mannigfaltigere, darunter auch gekrümmte Formen, freilich nur einfach gekrümmte, d. h. solche, die mit Hilfe des Kreises konstruierbar sind, z. B. Zylinder, Halbzylinder, Bogen, Halbbogen, konische Säule. Denn wir haben gefunden, daß das Kleinkind nicht zum wenigsten gerade den gerundeten und geschwungenen Formen als den besonders lebendigen oder doch besonders lebensadäquaten so vielerlei Umgangs- und Tunslust, so viel motorische und dynamische Freude abzugewinnen und gerade solchen lebendigen Formen so mannigfache wertvolle Bedeutungen zu verleihen vermag, daß wir diese teilweise gekrümmten Formen selbst beim Bauen von Anfang an nicht völlig missen mochten, obwohl doch das Bauen in der Hauptsache ein Fügen und Schichten von geradlinig begrenzten Baustücken ist und sein soll. — Allseitig gekrümmte Formen, also solche, die keinerlei ebene Standfläche haben, schlossen wir aus diesen Gründen aus.

Bei alledem sollen unsere so verschieden und teilweise verhältnismäßig reich geformten Baustücke der freien Sinngebung des Kindes im allgemeinen ebenso wenig vorgreifen wie die vorwiegend einfacher und durchgängig geradlinig begrenzten Klötzchen der 3. bis 6. Gabe Fröbels. Das Material auch unserer Baukästen stellt es dem Kinde völlig frei, sich entweder im eigentlichen Ordnen der mannigfachen Formen oder im gestaltlichen Schaffen, d. h. in reinen Formspielen ohne Sachbedeutung des aus den Baustücken Gelegten oder Gebauten, oder im Bauen von gegenständlich Sinnvollem, d. h. von Gebilden mit Sachsinn, schließlich in den verschiedensten, in früher Kindheit so häufigen Mischungen und Durchdringungen dieser hauptsächlichen Beschäftigungsarten zu ergehen. Sie ermöglichen dies alles und regen je nach der Einstellung des Kindes bald zu dieser, bald zu jener Umgangsart mehr oder minder kräftig

[1] Siehe Tf. 1_1. Eine Erläuterung zu den Abbildungen der Tafeln befindet sich am Ende dieser Abhandlung.



1 4 2 5 3 7 8 6



1

2

3

4, 5

6

7

an, aber sie schreiben durch ihre Form oder Farbe keine dieser Verwendungsarten vor. Sie wollen dem Kinde möglichst volle Spielbreite — im eigentlichen Sinn des Wortes — gewähren: sie geben der unermeßlichen Fülle der Umgangs- und Gestaltensweisen der Kinder verschiedenster Altersstufen, vom 4. Lebensjahr bis ins Jugendalter hinauf, nahezu unbegrenzte Entfaltungsmöglichkeit.

Gewiß sind die in unseren Kästen enthaltenen Werkstücke durch ihre Formen, ihre hohe Standfestigkeit, ihre für Kinderhände recht wuchtige Größe besonders darauf angelegt, zum Bauen zu dienen. Starke Anreize hierzu gehen von ihnen aus und sollen dies auch. Insofern birgt das Material unserer Baukästen anspornende, ja leitende Kräfte. Aber diese ihm einwohnenden, weckenden und führenden Antriebe drängen sich mindestens dem jüngeren Kinde keineswegs so auf, daß es mit diesem Material von vornherein nur „bauen" oder etwa gar nur sachsinnhaltig bauen könnte. Vielmehr dominieren anfangs in der Regel — wenn man Teile des Materials vor dem 3. Jahr gibt, dann fast durchweg — die Lust am vielfältigen Umgang mit den einzelnen Klötzen, die mannigfachsten Lebensgefühle, die im kindlichen Erleben beim Umgehen mit den Klötzen kraft der verschiedensten eigentümlichen, besonders taktil-motorischen Umgangsqualitäten und Tunsqualitäten auftreten, die Freude an den vielerlei Formen des Hinlegens oder Hinstellens der Klötze, an ihrem zunächst meist vorwiegend tunsbedingten oder gestaltlichen Anordnen oder Ordnen, d. h. an ihrem zunächst noch meist sachsinnfreien aber tunsgesetzlichen oder gestaltgesetzlichen Gruppieren oder Neben- und Aufeinanderstellen, z. B. an Reihungen oder Legungen in der Fläche oder an kleinen, auch in die Höhe führenden, schon im engeren Sinne gebauten Gebilden. Bei noch gänzlich oder bei wenigstens primär fehlendem Sachsinn weisen diese Gebilde häufig eine erstaunlich abgewogen und formgesetzlich anmutende, sehr mannigfaltige und doch harmonische Gliederung auf. — Neben diesen freien Formspielen wird auch frühe schon darstellerisch gebaut. Besonders gern werden in früher Kindheit die Verwirklichungen von Menschen, Tieren oder Dingen durch einzelne Klötze oder kleine bauplastische Gebilde aus zwei oder mehreren Klötzen zu dramatisch darstellendem Spiel verwendet.

So wird durch unsere Baukästen bei aller ihrer eigentlichen Tendenz zum Bauen hin das Bauen selbst doch keineswegs aufgedrängt und verfrühend aufgezwungen, sondern nur allmählich und stetig entwickelt sich beim freien vielseitigen Umgang mit diesem Material in der frühen Kindheit und im Grundschulalter das eigentliche Bauen, vollends das Bauen mit primärem Sachsinn. Und zwar erwächst es aus einer Fülle von primitiven, noch undifferenzierten Vorformen des Bauens und sondert sich erst nach und nach aus einer breiten Mannigfaltigkeit von mehr oder minder bauensähnlichen Umgangsarten heraus. Im Laufe der späteren Kindheit

und des beginnenden Jugendalters pflegt sich dann die Spielbreite des Umgangs mit dem Material unserer Baukästen im allgemeinen stark einzuschränken. Im Schulalter, zumal im späteren, wird immer vorwiegender und zuletzt fast ausschließlich das gebaut, was dem Kinde im täglichen Leben, in Technik und Kunst, in Geschichte, Sage und Märchen an eigentlichen Bauwerken begegnet oder von seiner Phantasie analog zu solchen eigentlichen Bauten geformt wird. Immer mehr treten, vor allem bei den Knaben, die sachsinnfreien bloßen „Schönheitsformen" (wie Fröbel sie nennt) oder auch die bauplastischen Darstellungen von Lebewesen und unarchitektonischen Dingen, auch das dramatische Handelnlassen der gebauten Lebewesen, überhaupt das Darstellen von Vorgängen zurück zugunsten des reiner Architektonischen. Aber innerhalb dieser Beschränkung wächst die Meisterschaft im späteren Schulalter oft bis zu beträchtlicher Reife des Konstruktiven und Ästhetischen, um sich im Beginn des Jugendalters schon zu bedeutsamen konstruktiven und bildnerischen Ernstspielen erheben zu können, welche schon den Charakter der technischen und künstlerischen Arbeit aufweisen. Solche Bauten sind als Leistungen einer bis heute noch sehr wenig bekannten und von der Erziehung noch sehr vernachlässigten Gattung von Jugendkunst oft hoch zu bewerten.

Diese Entwicklung des Bauens ist bei Verwendung unserer Kästen ohne Wechsel des Materials möglich. Denn wir brauchen unser Material bei zunehmendem Alter des Kindes nicht mit anderem zu vertauschen, sondern ergänzen es nur nach und nach, indem wir die vorhandenen Baustücke der Zahl nach vermehren und einige weitere, speziellere Formen hinzufügen (s. unten). Ist es doch dem älteren Kinde und dem Jugendlichen möglich, aus denselben Formen, die ihm schon in früher Kindheit zu seinen primitiven Spielen dienten, nunmehr sehr Andersartiges, nämlich annähernd auch in unserem Sinne objektgetreue Nachbildungen von eigentlichen Bauwerken, wie sie die Gegenwart oder die Geschichte aufweist, herzustellen. Unser Material ist auf Grund vieljähriger Versuche mit Kindern aller Altersstufen so geformt und insbesondere so verschieden zusammensetzbar, daß es ganz ebenso vom Kleinkinde wie vom Schulkinde und auch noch vom Jugendlichen verwendet werden kann. Das Kleinkind benutzt es zu seinen sachsinnfreien oder sachsinnarmen, vorwiegend gestaltlichen Gruppierungen, zur bauplastischen Wiedergabe von fast allem und jedem, zur dramatischen Darstellung von allerhand Vorgängen wie auch zur primitiven Verwirklichung aller Arten von Baulichkeiten. Es bedient sich dabei einer Darstellungsweise, die in ihrer für uns oft andeutenden, das Kind aber meist voll befriedigenden Ausdrucksweise dem Expressionismus verwandt erscheint, in Wahrheit aber von dem primitiven Schaffensprinzip der „Selbstgenugsamkeit der geglückten Züge" beherrscht ist. Andererseits dient das gleiche Material dem älteren Kinde und dem Jugendlichen dazu, in schon realistischerer Dar-

stellungsart und in nunmehr schon architekturgemäßerer Bauweise, alles das nachzubilden, was ihm von Nutz- oder Schmuckbauten aus diesen Formen nachbildbar erscheint. Die mannigfaltige wechselseitige Gestaltergänzung unserer Werkstücke erlaubt es auch dem älteren Kinde, das nicht mehr in primitiver Freiheit gestaltet, sondern sich schon recht eng an die in Leben und Geschichte vorkommenden Bauformen hält, also sehr bestimmte Anforderungen an den Formenschatz der Baukästen stellt, aus ganz demselben Material, mit dem das Kleinkind so glücklich schaltet, die Bauten seiner schon so anderen Wünsche aufzuführen. Und ein und dasselbe Material gestattet dem Schulkinde und dem Jugendlichen ebenso z. B. Häuser oder Fabriken wie Schlösser oder Kirchen zu errichten, ebenso einen Gutshof wie ein modernes Hochhaus, oder ebenso eine Ritterburg wie ein Panzerschiff, ebenso eine schmucklose Betonbrücke wie einen griechischen Tempel zu gestalten (s. Tf. 1 und 2).

Der Formenbestand unserer Baukästen ist sonach für die frühen Stufen der Kindheit schlechterdings, für die späteren immerhin sehr weitgehend unvorgreiflich. Für die frühen birgt er nahezu alle, für die späteren immerhin außerordentlich viele Baumöglichkeiten in sich. Dies wird vor allem dadurch erreicht, daß unsere Kästen es erlauben, die einzelnen ausgeprägt geformten Baustücke wie z. B. das Bogenstück in Kasten 1, die Dreieckstücke in Kasten 2 und 3, die Trapezstücke in Kasten 3 oder die konkav oder konvex geschwungenen Teile in Kasten 4, beliebig entweder hervortreten zu lassen oder in dem Bauwerk verborgen nützlich zu verwenden. Dies ist dadurch möglich, daß sich diese Teile mit anderen so ergänzen lassen, daß sich hierdurch wieder einfache Grundformen ergeben, die z. B. in jeder glatten Mauer als einfache Mauerquader verwendbar sind und in der Mauer unauffällig aufgehen, wie überhaupt das Prinzip der Macht des Gestaltganzen über seine Gestaltteile (u. U. auch über höchst eigensinnige Gestaltteile!) für die Konstruktion unserer Werkstücke besonders bestimmend war.

Schon die Packordnung unserer Baukästen legt es dem Kinde in einzelnen Fällen nahe, die auffallenden Sonderformen, z. B. das große Bogenstück des Kastens 1 oder die geschwungenen Baustücke des Kastens 4, nicht immer herauszustellen, sondern sie nach Bedarf — eben mittels Gestaltergänzung zu einfachen, stets brauchbaren Grundformen — in dem Bauwerk verschwinden zu lassen. Bis auf einige derartige Winke, die auch wegen der Raumersparnis im eingepackten Baukasten nicht zu vermeiden waren, bemüht sich allerdings auch die Packanordnung unserer Kästen, möglichst unvorgreiflich zu sein. Sie vermeidet deswegen die üblichen gefälligen Packmuster, darunter besonders solche Kombinationen von Werkstücken, die schon auf gewisse Baulichkeiten hinweisen, deren Ausführung besonders lohnend erscheint. Unsere Packweise bietet vielmehr die Baustücke nur in ihrer schlichtesten möglichen Ordnung an, ohne Rück-

sicht auf gestaltliche Wirkung und ohne Anspielungen auf Baubares. Selbst einfache Verbindungen von Baustücken sind, soweit es anging, vermieden und müssen vom Kinde erst entdeckt werden, so die Verbindung von 2 Halbzylindern zum Vollzylinder, oder von 2 Halbbogen zum Bogen oder gar von 4 Halbbogen zum Vollkreis. — Die Packordnung ist der Innenseite des Deckels dauerhaft eingeprägt und dient zugleich als Inhaltsangabe.

Unser Satz von Baukästen ist viergliedrig. Die ersten drei von diesen Kästen gewannen ihre endgültige Gestalt auf Grund von mehrjährigen Beobachtungen und Versuchen mit immer neu abgewandelten Fassungen, die gemeinsam vor allem mit Elisabeth Leutheußer (Bad Blankenburg i. Thür., Fröbelhaus) erprobt wurden. Sie erschienen 1928 und kommen soeben in 3. Auflage heraus. Dazu tritt jetzt, nach langer Erprobung gemeinsam mit mehreren Leipziger Mitarbeitern, ein vierter Kasten, der den Satz abschließt.

Man überläßt dem Kinde den Kasten Nr. 1 vom 3. oder 4. Jahre an; Teile seines Inhalts kann man dem Kinde schon vorher geben. DenKasten Nr. 2 fügt man je nach der Entwicklungshöhe des betr. Kindes im 5. oder 6. Jahr hinzu, den Kasten Nr. 3 noch etwas später. Den Kasten Nr. 4 läßt man erst etwa im 11. oder 12. Jahre dazutreten. Das Kind soll also im allgemeinen erst im beginnenden Schulalter zugleich mit drei, erst im späteren Schulalter (und bis ins Jugendalter hinein) zugleich mit allen vier Kästen des Satzes umgehen. Die ersten Nummern des Satzes können demnach von frühe an durch die ganze Kindheit hin beibehalten werden, ihre Entwicklungstreue macht sie zu bleibenden Begleitern durch die Kindheit. Die Gediegenheit des Materials erlaubt dies bei einiger Schonung. Unsere Baukästenserie ist deshalb auch sparsam.

II. Das bunte Ordnungs-, Gestaltungs- und Phantasiespiel FAFOG (s. Tf. 3 und 4 und das Titelbild).

In gewissen Hinsichten noch weniger vorgreiflich ist das Spiel „FAFOG". Es besteht aus einem Satze von 48 kleinen Steinen, die alle gleiche Höhe (16 mm) haben, aber zwei verschiedene Grundformen (kreisrund oder quadratisch), drei verschiedene Größen (Kreisdurchmesser oder Quadratseite sind 16, 24 und 32 mm) und 4 verschiedene Farben (rot, gelb, grün, blau) aufweisen. Jede Farbe, Form und Größe ist gleich oft vertreten. Es gibt also 24 runde und 24 quadratische Steine, je 16 „große", mittlere und „kleine" Steine, je 12 Steine in jeder der 4 Farben. Das Spiel enthält also in jeder der 4 Farben sowohl runde als quadratische Steine, und zwar jedes Mal beide dieser Formen in allen 3 verschiedenen Größen. Je zwei Steine stimmen dabei vollständig, d. h. in Farbe und Form und Größe überein. Es gibt also z. B. 2 kleine runde rote, 2 große quadratische grüne, 2 mittelgroße quadratische blaue Steine usw. Der Name FAFOG deutet

— absichtlich ohne daß dies von den Kindern durchschaut werden soll — auf die drei Unterscheidungsmöglichkeiten hin, auf die das Spiel vor allem angelegt ist: auf die Unterscheidung der Steine nach **FA**RBE, **FO**RM und **G**RÖSSE (daher **FA-FO-G**). Denn vor allem in diesen drei Hinsichten lassen sich die Steine ordnen oder gestaltlich anordnen oder darstellerisch verwenden.

Nicht minder als bei unseren Baukästen und aus den oben S. 437 genannten tieferen Gründen wurde auch bei diesem Spiel für äußerste Präzision der Herstellung gesorgt. Die Formen sind genauestens geschnitten, die Farben sind möglichst gesättigt und stehen im Farbton maximal voneinander ab; nur das Gelb ist absichtlich ein wenig nach Orange verschoben, um die große herausfallende Helligkeit des reinen Gelb zu vermeiden. Die einfachen Farben, Formen, Größen und Proportionen der Steine treten somit beim Betrachten und Zurhandnehmen des Spiels in größter Klarheit hervor. Schon das Material dieses Spiels soll die Kinder ganz besonders schmuck und sauber anmuten. In der Tat lockt es die Kinder schon durch seine optische und taktilmotorische Leckerheit zum Umgang; und seine Präzision und die verschiedenen sofort oder alsbald hervorleuchtenden Zugehörigkeiten seiner Teile heischen schon gleichsam von sich aus Sorgfalt, Ordnung und Gestaltung. Neben der Ausgabe in Hartholz gibt es eine noch gediegenere aus Trolit (einer durchgefärbten Kunststeinmasse). Aus technischen Gründen ist sie um ein kaum Merkliches kleiner. Sie übertrifft die aus Hartholz an Haltbarkeit naturgemäß noch erheblich und ist nahezu unverwüstlich; an Sauberkeit der Ausführung steht ihr die aus Holz jedoch nicht nach.

Fafog ist, wie unsere Baukästen, für freies, d. h. für vorlage- und aufgabefreies Spiel bestimmt. Aber im Unterschiede zu den Baukästen soll es nicht vorwiegend zum Bauen anregen, und es tut dies in der Regel auch nicht. Dies liegt an folgendem. Die Farben fallen stark auf. Die Steine sind, wenigstens zum großen Teil, recht anders gestaltet und auch kleiner als das übliche Baumaterial für Kinder. Eine gewisse Flachheit überwiegt bei der Mehrzahl und drängt zum ausbreitenden Hinlegen. Die runden Steine als solche, ihre abgestuften Proportionen und dieselben Größenverhältnisse auch der quadratischen Steine zueinander (2 : 3 : 4) sind zum eigentlichen Bauen, zu dem es der zusammenpassenden, lückenlos fügbaren Werkstücke bedarf (s. oben), nur in sehr beschränktem Maße geeignet. Auch die Packanordnung sieht nicht in erster Linie nach Bauen aus. So erreichten wir, daß das Material dieses Spiels mehr als zum eigentlichen Bauen zum Ordnen der Steine nach ihren verschiedenen Ordnungsmöglichkeiten auffordert, und mehr als zum Bauen auch zum Legen oder bloßen Aufstellen, und zwar zum Nebeneinanderlegen oder Aneinandersetzen zu Reihen, Mustern oder sog. „Schmuckformen“ (s. unten), anregt. Es verlockt auch zum flach schichtenden oder zum

türmenden Aufeinandersetzen, das aber dann ebenfalls nicht vorwiegend wie ein „Bauen" erlebt zu werden braucht, sondern oft mehr ein ordnendes oder ein formgestaltendes und farbgestaltendes Spielen ist, welches sich ebenso wie sonst in die Breite und Tiefe der Fläche so hier — sei es beiläufig, sei es vorherrschend — in die Höhenrichtung erstreckt.

So ist Fafog sehr geeignet zum Legen von sachsinnfreien oder sachsinnarmen Gruppierungen und Gestalten oder zum Aufführen von flach hingelagerten oder mehr oder minder aufragenden Gebilden ohne oder nahezu ohne Sachsinn, die das Kind ebenfalls ausschließlich oder vorwiegend durch ihre Form und dabei durch ihre Buntheit oder durch bestimmte Farbanordnung erfreuen. Diese kleinen farbigen Gestaltungen sind zwar oft bauwerkartig, werden aber vom Kinde häufig gar nicht oder nur recht nebenbei als zweckhaltige Baulichkeiten aufgefaßt, sondern zunächst und vor allem als selbstzweckliche dreidimensionale Form- und Farbgestalten (oder auf primitiverer Stufe: als noch verhältnismäßig diffuses Form-Farb-Ganze) erlebt — als Schmuckgebilde, die allerdings in der Regel nichts anderes „schmücken", sondern selbstzwecklicher, selbstgenugsamer, nur eigenwertiger, nicht dienstwertiger Schmuck sind, Schmuck also, der sich gleichsam selber schmückt. Derartige Gebilde haben in erster Linie oder überhaupt keinen anderen Sinn, als daß sie ganz an und für sich einen kleinen geschlossenen Kosmos von Formen und Farben ausmachen, der das Kind erfreut. Diese sachsinnfreien oder sachsinnarmen dreidimensionalen bunten Gebilde sind gleichsam kleine Kompositionen einer absoluten Musik aus körperhaften farbigen Gestalten (z. B. Tf. $3_{3,4}$ u. $4_{4,5}$).

Ganz besonders lebhaft verlockt das Spiel Fafog, was nochmals betont werden muß, zum Ordnen und immer neuen Umordnen der Steine nach ihrer Farbe, Form und Größe, und zwar können die Steine auf vielerlei Arten, ja auf unermeßlich mannigfaltige Weise gruppiert und angeordnet werden — im Unterschiede zu dem einseitigen, fast nur auf das Ordnen in „Steigerungsreihen" (wie wir mit O. Selz sagen) angelegten didaktischen Material der Maria Montessori (Würfelturm, Quadertreppe, Zylindersätze, Farbreihen). Beim Umgang mit Fafog finden sich alle genetischen Vorformen, alle Arten und Übergangsarten des sortierenden, gruppierenden und ästhetisch-gestaltlichen Ordnens. Nicht häufig allerdings trifft man bei Kindern jene ärmste, vermeintlich einfachste, in Wahrheit für Kinder zu abstrakte Art des Ordnens an, die nicht zur Gestaltung führt, sondern im bloßen Aussortieren der form- und größengleichen oder der farbgleichen Steine aus dem Material und im gestaltlosen Aufhäufen der einzelnen Sorten besteht. Dagegen wuchert und blüht bei Kindern das durchgestaltendere Gruppieren der Formen, Farben, Größen nach ihren Gleichheiten oder Verwandtschaften, nach Gegensätzen oder Reihbarkeiten, bis hin zum vorwiegend ästhetisch gefühlten Anordnen zu formschönen oder zu zugleich form- und farbschönen Gebilden, zu ein-

fachen oder mehrfachen, gleichförmigen oder alternierenden Reihen, zu Bändern, zu zentrierten kreisförmigen, stern- oder rosettenförmigen Anordnungen usw. (Näheres in den Erläuterungen zu Tf. 3 u. 4 u. Titelbild.)

Es ist klar, daß dabei die ursprünglich sachsinnfreien Gebilde oft durch nachträgliche Deutung mit Sachsinn erfüllt werden. Aber auch darstellerisches Spiel aus primärer Darstellungsabsicht ist häufig, zumal nach einiger Erfahrung des Kindes mit dem Material: Gegenstände aller Art, z. B. Blumen, Bäume, ganze Gärten, Tiere, Menschen und allerhand Dinge, Hausgerät, Möbel, auch Baulichkeiten aller Art werden irgendwie, oft sehr primitiv andeutend, oft in phantastischer und märchenhaft bunter Weise wiedergegeben (Tf. $4_{3, 10, 11}$), sei es daß sie durch Legen in der Fläche nachgeschaffen, sei es, daß sie in bauplastischer, oft äußerst urtümlicher Weise nachgebildet, sei es daß sie geradezu gebaut werden (Tf. 3_3 u. 4_2). Besonders häufig und mit Vorliebe werden mittels dieses Materials auch Vorgänge verwirklicht, zumal das Fahren von Wagen, Auto, Eisenbahn, das Laufen von Menschen oder Tieren, das Befördern von Sachen. Zu solcher Bewegungsdarstellung und kleinen Dramatik regen die Handlichkeit und Glätte der Steine, ihre Beweglichkeit, besonders die Rollbarkeit der runden unter ihnen an (Tf. 4_8). Ausdrückliches und betontes Bauen kommt, abgesehen von dem recht häufigen Errichten von Türmen verschiedenster Höhe, von Mauern und allerhand Umfriedungen (Tf. 3_3 oder 4_3) nicht so häufig vor oder will auch manchmal nicht recht gelingen. Daß das Bauen nicht überwiegt, entspricht, wie gesagt, der Absicht dieses Spiels.

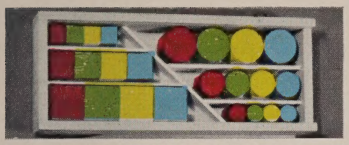
Alle diese Arten des ordnenden, des vorwiegend gestaltlich und des vorwiegend darstellerischen Spielens können dabei entweder unvermittelt ineinander überspringen oder auch sich wechselseitig durchdringen; oder es kann auch geschehen, daß das Kind eine einzelne von diesen Umgangsarten mit zäher Ausdauer bis in die letzte Möglichkeit durchprobiert und durchkostet.

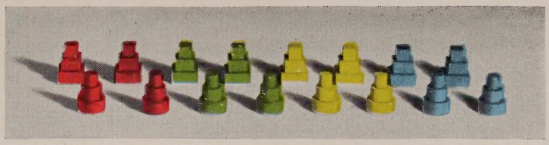
Zwar ist das Spielen mit Fafog, wie alles Spielen mit vorgeformtem Material, an Farbe, Gestalt und Größe des Materials gebunden und insofern in seiner Freiheit begrenzt. Aber die trotzdem bleibende Freiheit ist bei Fafog besonders groß. Stehen doch dem mit Fafog spielenden Kinde die Türen offen zu den so zahlreichen genannten Wegen: zum eigentlichen Ordnen, zum legespielmäßigen Anordnen, zum sog. Aufstellen der Steine, zum bauensartigen Umgange, mit Einschränkungen auch zum Bauen mit ihnen; und dabei sind beim Legen, Aufstellen und Bauen wieder zu unterscheiden: das vorwiegend nur ordnende Gruppieren, das darstellungsfreie Gestalten bloßer Anordnungen von Formen oder Farben, oder von Formen und Farben (gestaltliches Schaffen im engeren Sinne), das nachträgliche Hineinsehen von Sachsinn in solche ursprünglich rein gestaltliche Gebilde, schließlich das von vorn herein darstellerische Gestalten. Dieser besonders große Reichtum an Möglichkeiten ist bezeichnend für Fafog

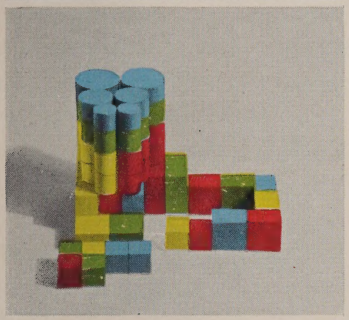
— mehr als für irgendein anderes mir bekanntes Spielmaterial von gesetzmäßig vorgeformter Beschaffenheit. Gerade im Unterschiede zu dem didaktischen Material der M. Montessori, aber auch zu den Genfer Spielen von Audemars und Lafendel, gibt unser Fafog dem Kinde bei verhältnismäßig geringer Anzahl der Elemente eine sehr große „Spielbreite". Der durch die Materialbeschaffenheit und die Führung durch den Erwachsenen stark eingeengten Freiheit desjenigen Kindes, das sich mit den bildenden Mitteln des Montessorisystems beschäftigt, stehen schon in unseren Baukästen, ganz besonders aber in dem kleinen Spiel Fafog Materialien gegenüber, die die Entfaltung des kindlichen Geistes durch Beschäftigungen von echter, möglichst vielseitiger Freiheit fördern. Die hohen erzieherischen und bildenden Werte solcher Freiheit waren Leitgedanke bei der Konstruktion unserer Spiele, und ganz vornehmlich bei der des Spieles Fafog. Auch dieses Spiel gewährt dem Kinde, dem man es vom 4. Jahre an bis zum Ende der Kindheit, ja darüber hinaus überlassen kann, auf jeder Entwicklungsstufe andere Umgangsmöglichkeiten und Schaffensfreiheiten, und zwar solche, die der betr. Stufe angemessen und förderlich sind. Hierauf beruht der entwicklungsbegleitende Charakter, die Entwicklungstreue auch dieses vielseitigen kleinen Spieles.

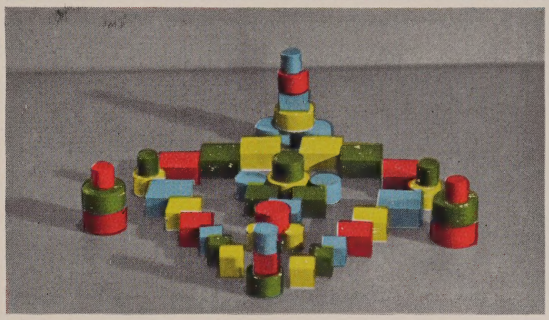
So führt das Material dieses Spieles in der Tat, wie wir es erhofft hatten, in den Händen des vorschulpflichtigen und auch oft noch des Grundschulkindes zu Betätigungsweisen, die sich noch diesseits der Ausdifferenzierung von Legen, Aufstellen und Bauen, noch diesseits der Scheidung von Ordnen, gestaltlichem Anordnen und Darstellen, also noch diesseits des Auseinandertretens der betr. Umgangsarten wie der zugehörigen seelisch-geistigen Funktionen befinden. Unser Spiel Fafog will auf frühen Entwicklungsstufen des Kindes gerade der für sie so bezeichnenden, schon von Fröbel gesehenen und gepflegten Unausgesondertheit der einzelnen Funktionen gerecht werden. Es läßt zunächst jene ungeschieden-qualitätenreichen Umgangsarten in ihrer dichten Mannigfaltigkeit kräftig wuchern, um das Kind erst allmählich die einzelnen Beschäftigungsweisen in ihrer Eigentümlichkeit erfühlen und entdecken, um es die verschiedenen Ordnungs-, Gestaltungs- und Darstellungsmöglichkeiten selber heraussondern und schließlich zu um so kräftigerer Klarheit über alles dies gelangen zu lassen. Denn diese Differenzierungen, diese Klarheiten sind alsdann aus ursprünglicher Undifferenziertheit der Umgangsarten, aus komplexinniger Verwobenheit verschiedener Tunsarten, kurz aus reicher, keimträchtiger und deshalb so besonders echter und fruchtbarer Primitivität erwachsen.

Fafog ist sonach in besonders geringem Grade prädeterminierend, gibt in besonders hohem Maße der Phantasie des Kindes Raum, und zwar der Phantasie des vielseitigen Ordnens wie des gestaltlichen und des darstellerischen Schaffens, bis ins Schöpferische hinein.


1

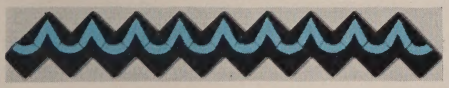

2


3

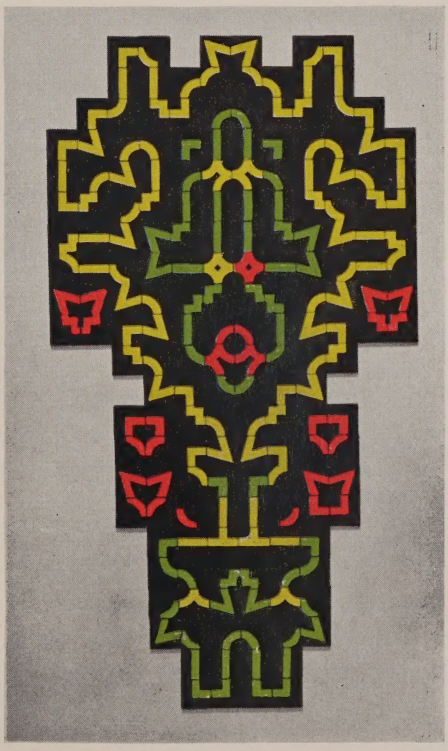

4

5

6


7

8


9

Deshalb ist Fafog in einem ein Ordnungs-, Gestaltungs- und Phantasiespiel von außerordentlich gesteigerter Freiheit.

III. Allgemeines über Legespiele.

Neben den in so besonderem Maße unvorgreiflichen Spielen sollen jedoch andere stehen, die hineingebannt sind in festere Grenzen. Dies gilt vor allem für die Stufe der späteren Kindheit. Die Fähigkeit und das Bedürfnis des Kindes, einem bestimmten Material nur eine enger begrenzte Bestimmung zuzuzprechen, wachsen mit zunehmendem Alter. In dieser Richtung wandelt sich gesetzmäßig z. B. auch der Umgang des Kindes mit unseren Baukästen. Während sie in früher Kindheit dem Kinde ein weitgehend unvorgreifliches Material bieten, das äußerst vielseitig gehandhabt zu werden pflegt, werden sie von älteren Kindern fast ausschließlich zum Aufführen eigentlicher Bauwerke benützt.

Anderes Material dagegen wird auf fast allen Stufen der Kindheit in fest bestimmtem und andauernd wesentlich gleichem Sinne verwendet. Dies gilt z. B. von ausgesprochenem Legematerial. Denn das Legen mit Täfelchen oder mit Stäbchen ist seiner Natur nach auf allen Stufen wirklich fast nur zu Legearbeiten in der Fläche zu verwenden; läßt es sich doch seiner Natur nach schwer irgendwie anders benutzen.

Auch solche verhältnismäßig stark gebundenen Gestaltungsspiele soll es geben. Große Bewegungsfreiheit der ordnenden, der gestaltlichen und der darstellerischen Phantasie in fest bestimmten, materialbedingten Grenzen hat hohen bildenden und erzieherischen Wert. Denn das Kind erfährt hierbei, daß sich auch im engen Rahmen zahllose Möglichkeiten bieten, die auszukosten höchst lohnend ist; und allen diesen Möglichkeiten, eignet dann die gleiche, strenge, materialbedingte Einheitlichkeit der Ausdrucksart, so daß das Kind Vorformen einer Einheit des Stils erlebt.

So ist es bei allen Legespielen, selbst beim völlig freien Legen mit einheitlich zubereitetem ein- oder mehrfarbigen Legematerial von Stäbchen oder Plättchen, d. h. beim aufgabe- und vorlagefreien Legen mit solchem Material, dessen Formelemente nicht in vorgeschriebener Fügungsweise, also nicht wie bei Mosaikspielen, aneinandergesetzt werden müssen. Denn in allen Legespielen mit gegebenem Material, auch in den freiesten, waltet ein Prinzip der gebundenen Freiheit: sie sind in ihrer Entfaltung in die Fläche gebannt und auf die gegebenen Formen und Farben des Materials angewiesen. Freilich unterscheiden sie sich untereinander weitgehend im Grade der Gebundenheit. Am freiesten ist das Legen mit Stäbchen oder Plättchen (oder mit beidem), die das Kind in jeder beliebigen Richtung aneinanderfügen oder auch getrennt voneinander anordnen kann. Der Umgang mit ein- oder mehrfarbigen Stäbchen oder Plättchen führt gleichsam zu ein- oder mehrfarbigen linigen oder flächigen

Zeichnungen auf freibleibendem Grunde, die entweder rein gestaltlichen oder darstellerischen und zugleich gestaltlichen Sinn haben. (Freie Legespiele dieser möglichst ungebundenen Art bereiten wir vor.)

Weniger frei sind die Legespiele, deren Formen sichtlich darauf angelegt sind, daß sie sich in bestimmter Weise aneinanderfügen lassen oder sich gar ergänzen, was sich dann auch oft schon in der Packweise, in der sie angeboten werden, ausspricht. Hierhin gehören die weitverbreiteten sog. Mosaikspiele. Freilich fühlen sich die Kinder auch bei ihnen oft mehr oder minder frei von der Verpflichtung, mit den zusammenpaßbaren Teiltäfelchen eine Fläche geschlossen zu bedecken oder sie überhaupt in der beabsichtigten Weise aneinanderzufügen, sondern verwenden sie auch gern zu loseren Mustern auf freibleibendem Grunde oder zu Darstellungen, die den Legegrund mehr oder minder reichlich hindurchblicken lassen — wie ja überhaupt das kindliche Spiel in so vielfacher Weise und so häufig über die in den Spielmaterialien angelegten Grenzen hinauszufluten pflegt und oft auch gerade dabei besonders Schöpferisches und Schönes liefern kann.

Ältere Kinder freilich halten sich meist enger an diejenige Verwendungsweise, für die das Spiel in erster Linie bestimmt ist. In dem Maße, in dem das Verständnis für die objektiven Sachgefüge, die Achtung vor ihnen und dem Sinnwillen, der etwa schon als hinter ihnen stehend verspürt wird, wächst, nimmt die Neigung des Kindes ab, das ihm angebotene Spielmaterial ohne Rücksicht auf diese objektiven Bindungen in jede beliebige Gestaltensweise hereinzuziehen, die es gerade mit Vorliebe übt. Die köstliche, hemmungsarme Suveränität des spielenden oder bildnerisch gestaltenden Kleinkindes weicht allmählich einem Umgang mit den Spiel- und Gestaltensmitteln, die dem Gesetz der Sache, die man dem Kinde anbietet, mehr und mehr hingegeben ist. So sollten denn auch die Spiel- und Gestaltensmittel, die es auf eine straffere Führung des kindlichen Tuns absehen, mehr für die spätere Kindheit bestimmt sein, da erst das ältere Kind für solche sachgebotene Führung mehr und mehr Sinn hat.

IV. Ein neues Legespiel: das farbige Gestaltwandelspiel BALD SO — BALD SO (s. Tf. 3 u. 5).

Dem soeben Ausgeführten entspricht ein neuartiges Legespiel, das erst für das etwas spätere Kindesalter, d. h. für das Kind von mindestens 5 Jahren an, vorwiegend aber für das Schulalter, und zwar auch für die späteren Schuljahre bis ins Jugendalter hinein, bestimmt ist. Zum Wesen dieses neuen Spieles gehört es, daß es die Spielenden in verhältnismäßig straffer und zwar in sehr eigentümlicher Weise führt, ohne ihnen dabei doch die Freiheit des eigenen Gestaltens zu rauben. Denn die Gestaltensfreiheit ist auch bei diesem Spiele keineswegs beseitigt, sondern nur auf besondere, bisher unbegangene Wege eingeschränkt. Auf diesen bestimmten Bahnen kann sie sich in eigengesetzlicher Weise, in beträchtlicher Ver-

schiedenheit und in schier unerschöpflichem Wechsel entfalten. Dieses Legespiel beruht auf farbigen Figurteilen von besonderer, wenn auch im Grunde sehr einfacher Art. Die Anzahl dieser verschiedenen Elemente ist im Vergleich zu dem Reichtum des aus ihnen Gestaltbaren äußerst gering. Auch die Anzahl, in der jedes von ihnen vertreten ist, ist nicht groß. Aus diesem begrenzten Material läßt sich jedoch eine sehr große, bei nur geringer Vermehrung des Materials eine nahezu unbegrenzte Fülle von Figuren in immer neuem Wandel der Formen und Farben herstellen. Alle so entstehenden Gebilde sind dabei gezwungen, sich durchweg innerhalb des Rahmens einer und derselben sinnvollen Gestaltungsgesetzlichkeit abzuwandeln. Es handelt sich sonach um ein farbiges Figurenwandelspiel. Wir gaben ihm den allgemeinverständlichen und auch für Kinder durchsichtigen Namen „BALD SO — BALD SO“. Es wurde in seinem Prinzip von dem Dresdener Taubstummenlehrer Carl Jorich, einem Mitarbeiter des Leipziger Instituts, angegeben. Nach mehrjähriger gemeinsamer Erprobung zahlreicher Entwürfe erhielt es schließlich die vorliegende einfache Fassung.

Ein Legespiel von solcher bisher für die Konstruktion von Spielen unbenutzt gebliebenen Gesetzlichkeit konnte nur aus der Betrachtensweise und den Ergebnissen der Gestaltpsychologie hervorgehen. Es beruht in besonderem Maße auf dem alle Gestaltpsychologie umgreifenden Prinzip der Macht des Gestaltganzen über seine Gestaltteile. Daß die Teile sich in ihrem Sonderwesen aufgeben, um in dem jeweilig von ihnen gebildeten Ganzen aufzugehen, ist um so auffälliger und überraschender, erstens je ausgeprägter und sinnvoller die aus ihnen zusammengesetzten Ganzen sind, und vor allem je stärker sich die verschiedenen Ganzen, die sich aus den objektiv gleichen Teilen zusammensetzen lassen, voneinander unterscheiden; zweitens je ausgeprägter und sinnvoller jeder einzelne isolierte Teil als solcher ist.

So kann man z. B. bekanntlich — es wird dies allzeit ein immer neu überraschender Demonstrationsversuch für diese einfache Grundeinsicht der Gestaltpsychologie bleiben — aus denselben Lettern durch bloße Umgruppierung sehr verschiedene Wörter zusammensetzen, die sich in ihrem Gesamtgepräge, nach Gestalt wie nach Sinn, trotz der Gleichheit aller ihrer Teile, außerordentlich unterscheiden. Beispiele hierfür sind Anagramme wie:

NAME	STERN	FEHLER	RAHEL	GRAS
AMEN	ERNST	HELFER	LEHAR	SARG

Hierbei erleben wir z. B. AMEN nicht als Umordnung der Buchstaben des Wortes NAME, während es leichter ist, die Figurenreihe ✱ ○ ▽ □ als eine bloße Umgruppierung der elementengleichen Reihe ▽ ✱ □ ○ aufzufassen. Bei jenen in beiden Konstellationen bedeutungshaften Ganzen aus denselben Buchstaben ist im Erleben das Ganze ein ebensowohl als

Ganzes wie auch durch und durch anderes, und erst mühsam finden wir hier nachträglich auf Aufforderung, daß es wirklich nur die selben Teile enthält (und zweifeln trotzdem noch immer neu daran!). Das Ganze sieht hier in beiden Fällen weit verschiedener aus, als es durch die bloße Umordnung von Teilen gerechtfertigt erscheint, ja es sieht eben durchaus anders aus.

In gewissem Grade ist jedes Legespiel, das aus denselben Teilfiguren mehrerlei verschiedene Gebilde zusammenzusetzen gestattet, ein Zeuge für ebendiese Macht des Gestaltganzen über die Teile. Unser neues Legespiel aber ist in besonderem Maße von diesem Prinzip beherrscht. Denn es besteht aus Legematerial, bei dessen Umgruppierung dieses Prinzip besondere und eigentümliche Durchschlagskraft hat. So kommt es, daß unser Legematerial überraschende Produktivität gleichsam in sich selbst trägt und aus sich selbst entfaltet. Diese gestaltpsychologisch gegründete Produktivität des Legematerials bei bloßer Umgruppierung der gleichen Teilfiguren will unser Spiel kräftiger als es bisher gelang ausnutzen. Die Gestaltpsychologie ist hier der Spielpädagogik unmittelbar dienstbar gemacht.

Ein Legespiel, bei dem die Macht des Gestaltganzen über die Gestaltteile möglichst kräftig und überraschend hervortritt, muß demnach folgenden drei Bedingungen genügen. Erstens muß es so beschaffen sein, daß die gegebenen Gestaltteile, wenn man sie isolierend betrachtet oder sie wirklich voneinander abrückt, ein jeder schon für sich genommen als ein verhältnismäßig ausgeprägtes Gestaltganzes erscheint. Zweitens muß man schon durch eine nur geringe Umgruppierung der Figurteile die erlebte Gesamtgestalt durchgreifend, ja völlig verändern können. Drittens sollen die Figurteile der Gesamtgestalten so beschaffen sein, daß jeweils schon einige wenige von ihnen, wenn man sie passend zueinander bringt, sich zu einer besonders bekannten, eindringlichen Figur (etwa zu einem Kreis oder Quadrat oder Stern) zusammenschließen, so daß es besonders augenfällig und überraschend ist, daß die Tendenz der Teilfiguren, zu solchen kleinen, einfachen und eindringlichen Gebilden zusammenzuschnellen, doch sofort ganz und gar verschwunden ist, sobald die Teilfiguren in größere Gesamtganze eingebettet sind. Gelingt es, solche Teilfiguren zu konstruieren, so wird es die Macht der jeweiligen Gestaltganzen bewirken, daß nicht nur die eigene Valenz der Teilfiguren, sondern auch deren Tendenzen zu nächstliegender wechselseitiger Ergänzung, auch ihre geläufigsten Affinitäten, sofort ausgelöscht sind, sobald man sich nur der betreffenden Gesamtgestalt hingibt, sodaß alsdann alle Teilfiguren völlig in dem Gesamtganzen aufgehen, ganz und gar in dessen Gesamtqualitäten hineingesogen sind. Je schlagender dies gelingt, um so mehr muß ein derartiges Spiel locken und fesseln.

Dies alles wird durch unser neues Legespiel einerseits dadurch erreicht (Tf. 3_5 u. 5), daß es aus farbigen Figurteilen besteht, die den Charakter von

Bandstücken haben und sich, da sie sämtlich annähernd gleich breit sind und mit ihren Enden glatt aneinander passen, zu fortlaufenden, sei es frei endenden, sei es sich schließenden Bändern von verschiedener Länge und mannigfacher Färbung zusammenfügen lassen; andererseits und vor allem dadurch, daß diese Bandteile nicht auf den freien Grund gelegt werden. Vielmehr führt jeder Bandteil selbst ein eigenes Stück Grund mit sich; jeder Bandteil nämlich ist auf ein schwarzes quadratisches Täfelchen aufgetragen.

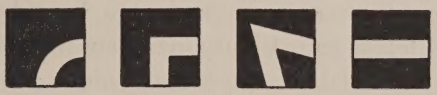


Fig. 1.

Es gehört also zu jedem Bandfigurteil dieses Legespiels ein gewisses Stück Grund, das selbst wieder eine bestimmte Gestalt hat, eben stets quadratisch ist. So ist jede Teilgestalt dieses Legespiels in eine es tragende, für alle Teilgestalten gleiche Grundgestalt eingebettet — eben dadurch, daß wir zwischen den Figurteil und den Legegrund noch einen zweiten, dem Figurteil eigenen Grund einschieben. Das Prinzip unseres Legespiels ist also nicht nur „Figur auf Grund", sondern „Figur auf zweifachem Grund"; und zwar ist der erste, unmittelbare Grund für alle Figurteile gleichförmig konturiert und ihnen starr verbunden, erst der zweite, mittelbare Grund — z. B. die Tischfläche — ist freies Feld und ohne Gestalt oder Gefüge in Bezug auf das Gelegte, ohne jede Bindung an die Figurteile.

Unser Spiel besteht also aus farbigen Gestaltteilen, die selber und zwar in durchweg gleicher Weise gestaltgebunden sind, d. h. es besteht nicht wie andere Legespiele aus bloßen „Figuren" auf einem „Grund", sondern aus „Figur"-Gestalten auf „Grund"-Gestalten. Zwischen „Figur" und „Grund" ist hier eine besondere „Grundgestalt" gleichsam zwischengeschaltet. Sie bildet einen Rahmen um das dem farbigen Bandteil fest zugehörende Stück schwarzen Grundes.

Dazu kommt ein Weiteres. Beim passenden Aneinanderlegen nämlich der Grundgestalten wachsen die Bandstücke durch diese ihre Rahmen

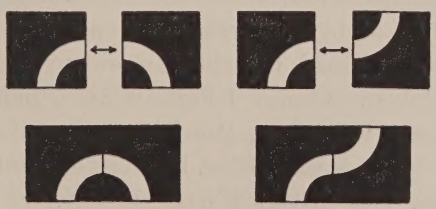


Fig. 2.

hindurch plötzlich ineinander, und zwar in streng gesetzmäßiger Weise. Denn jeder Bandteil mündet am Rande des Täfelchens genau in der Mitte einer Quadratseite, und durchweg in genau gleicher Breite. Kraft

dieses „Prinzips der Kantenmitte“ kann er mit dem Bandteil des Nachbarquadrats glatt verschmelzen (Fig. 2).

So ist es gerade durch das Hineingebundensein der Bandteile in die Grundquadrate besonders nahegelegt, fortlaufende Bänder — seien es kürzere oder längere, seien es frei endende oder sich schließende — zu formen. Ja Bänder entstehen in vielen Fällen gerade durch diese Hineingebundenheit von selbst. Freilich gilt es dann erst, das zufällig Entstandene nun auch zu erfühlen, zu beachten, aufzugreifen, absichtsvoll herzustellen und weiterzuführen. Niemals fügt schon der Zufall als solcher zwei Figurteile im Erleben zum Figurganzen zusammen. Die übergreifende Gesamtgestalt tritt im Erleben des Kindes nicht schon dadurch hervor, daß das Kind zwei Grundquadrate mit den Seiten, an denen die Bandteile münden, zufällig einmal aneinanderlegt, so daß die Bandteile einander fortsetzen; sondern nun müssen sie erst — und das geschieht bei jüngeren Kindern oft keineswegs sofort! — auch für das Erleben des Kindes zu einem fortlaufenden Bandganzen zusammenschießen.

Später führt das geeignete Aneinandersetzen der Grundquadrate zu bandartigen Figuren von mannigfachster Art. Bei älteren Kindern geschieht dies meistens fast von vornherein. Zwei oder mehrere Figurganze lassen sich zu höheren Ganzen vereinigen: sie lassen sich nebeneinander anordnen oder die eine wird in die andere hineinkomponiert. So ergeben sich reich zusammengesetzte Muster von nahezu beliebiger Fülle. Daß die Bandteile auch unverbunden verwendet werden können, zu Füllseln oder zu Streumustern, bereichert unser Spiel, ist jedoch für es nicht in erster Linie bezeichnend. Man überläßt dem Kinde, sollte es noch vorschulpflichtig sein, anfangs am besten nur eine kleine Anzahl von Täfelchen, etwa 8 oder 16, in höchstens 4 verschiedenen Formen und nur in 2 verschiedenen Farben, damit sich das Kind zunächst in diesem begrenzten Material völlig zurechtfinde. Diese 4 Formen sind: das rechtwinklige, das spitzwinklige, das gebogene (viertelkreisförmige) und das infach geradlinige Bandstück (s. oben Figur 1 und — auch zum folgenden — Tafel 3, Abb. 5ff.).

Jedes Täfelchen trägt auf beiden Seiten dieselbe Figur, aber in komplementären Farben. Auf diese Weise werden auch junge Kinder beim Wenden der Täfelchen nicht verwirrt und beherrschen das Material bald sicher. Das vollständige Spiel besteht aus einem Satz von 3 Kästen mit derartigen Täfelchen. Kasten 1 enthält die 4 bezeichneten Figurteile auf je 8 doppelseitigen Täfelchen. Die Figurteile auf diesen sind auf der einen Seite blau, auf der anderen golden. Der Kasten 2 enthält dieselben Figurteile in rot und grün. Ein dritter Kasten erst liefert Zusatztäfelchen mit 6 weiteren, etwas komplizierteren Figurteilen, von manchen nur wenige Stücke, aber in allen 4 Farben. Einige von diesen Figurteilen münden an drei, einige auch an allen vier Quadratseiten und sind deshalb als Verbindungsstücke willkommen. (Fig. 3 und Tafel 3_5 rechts).

Fig. 3.

Von jedem dieser 3 Kästen gibt es neben der „kleinen Ausgabe“ von 32 Täfelchen eine „große“ mit dem doppelten Inhalt derselben Art. Sie ist für geübte Kinder — die oft stürmisch nach mehr Material verlangen — und besonders für ältere Kinder bestimmt.

Das Wesen dieses Spiels kommt schon bei Benützung der kleinen Ausgabe von Kasten 1 oder Kasten 2 (es ist gleichgültig, ob man mit Kasten 1 oder 2, die sich ja nur in den Farben unterscheiden, beginnen läßt) voll zum Ausdruck. Geben doch z. B. schon je 2 gleiche Figurteile aneinandergesetzt kleine überraschende Gebilde, etwa, wie schon Fig. 2 zeigte, einen Bogen oder eine Wellenlinie, oder, was Fig. 4 wiedergibt, eine durchlaufende Gerade oder zwei parallele Streifen, ein kleines Tor, verschiedene Zickzackformen, geschweifte oder treppige Gebilde usw.

Fig. 4.

Und schon 4 gleiche Figurteile liefern, neben vielerlei anderem, kleine besonders fesselnde geschlossene Ganze: ein Quadrat, einen Vollkreis,[1] sternförmige oder kreuzartige Gebilde (Figur 5).

Fig. 5.

Die Figurteile unseres Spiels ergeben, anders zusammengesetzt, fort-

[1] Daß die Verschiebung von Halbkreisen gegeneinander bald zu Vollkreisen, bald zu Wellenlinien führt, benützt F. Sander zu einem eindrucksvollen gestaltpsychologischen Demonstrationsversuche (Bericht ü. d. 10. Kongr. f. exp. Psychol. 1927 S. 45 f.).

Man vergleiche auch die (entwicklungspsychologisch allerdings bestreitbaren) Theorien der Völkerkunde und Urgeschichte, nach denen zahlreiche wichtige Ornamente durch zufällige oder technisch bedingte Verschiebung von Teilmustern (z. B. der Muster von „Geflechtsvierecken“) entstanden sein sollen (Max Schmidt 1904, G. Wilke 1910, dazu die kritische Stellungnahme von F. Graebner 1911 und M. Hoernes 1915).

laufende Bänder von verschiedenster Form. In den Beispielen der Textfigur 6 *a* und *b* sind in jeder der beiden Zusammenstellungen von Bändern jeweils die oberen nur aus Täfelchen mit einer oder zwei von unseren 4 einfachen Grundformen gelegt. Die beiden unteren Bänder in *a* und das 4., 5. und 7.—9. Band in *b* sind mit Hilfe der komplizierteren Figurteile des Kastens 3 gebildet. In den letzten beiden Bändern von *b* treten die drei letzten Zusatzstücke unserer Textfigur 3 auf.

a

b

Fig. 6.

Die Textfigur 7 zeigt etwas größere geschlossene Gebilde. Gleiche und ähnliche sieht man auf Tafel 5 unter den Händen des Kindes entstehen. Derartige Gebilde sind in der Regel sachsinnfrei, d. h. bloße „Muster". In der oberen Reihe von Fig. 7 sieht man in der Mitte eine „Taube" (aufgabefreie Legung eines $6^3/_4$jährigen Schulkindes).

Mit 32 Täfelchen ist es schon möglich u. a. recht umfängliche in sich zurücklaufende Bänder oder mehrere mittelgroße Figuren zu legen. Mit 64 Täfelchen ist die Fülle des Gestaltbaren schon unerschöpflich groß. Man vergleiche unsere Tafeln 3 und 5 und die zugehörigen Erläuterungen am Schlusse dieser Darstellung.

Als Farben wählten wir, auch aus technischen Gründen, schließlich leicht bronzeartig glänzende Töne von Rot, Grün und Blau und dazu statt des Gelbeinen Goldton[1]. Diese Farben lassen sich sehr sauber aufprägen, sind haltbar, auch genügend wasserfest. Durch den gemeinsamen zarten Glanz wirken sie einheitlich und passen gut zu dem Phantasiecharakter dieses Spiels. Da je eine Seite bei sämtlichen 32 (bzw. 64) Täfelchen von Kasten 1 und ebenso von Kasten 2 die gleiche Farbe hat, sind neben den buntesten oder planvoll farbwechselnden Mustern auch solche möglich, die in der Farbe völlig einheitlich sind und sehr ruhig wirken. Hieran lag uns besonders. Dies ist der Grund dafür, daß wir nicht alle 4, sondern nur je 2 Farben in die beiden ersten Kästen des Satzes aufnahmen.

[1] In unserer bunten Tafel 3 mußte der Bronzeglanz der Farben fortbleiben und der Goldton durch Gelb ersetzt werden.

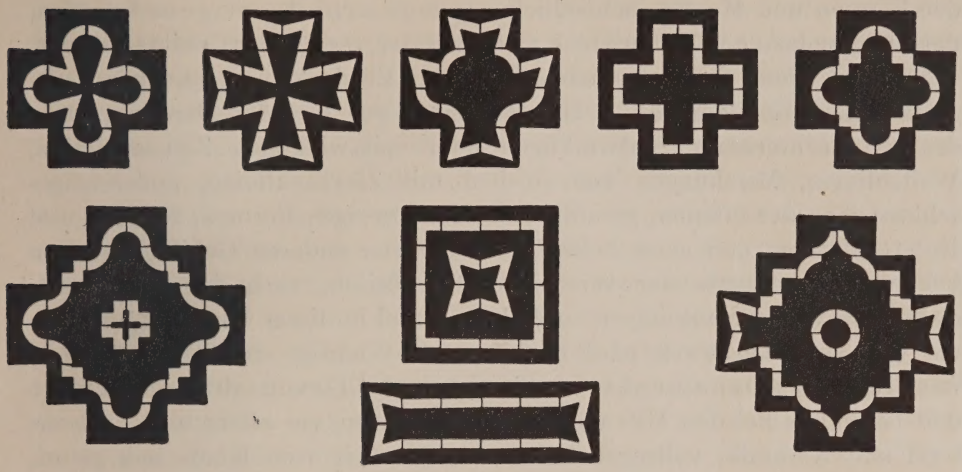


Fig. 7.

Die entstehenden kleineren oder größeren, offenen oder geschlossenen Bandganzen können von mehr oder minder strenger Gesetzlichkeit der Form- und Farbanordnung sein. Je nach dem Alter und der Begabung des Kindes und je nach der Schwierigkeit der erstrebten Gesamtfigur ist die vom Kinde aufgewendete Mühe nur gering oder größer; oft, so besonders im späteren Schulalter, steigert sich der Gestaltenseifer der Kinder beim Komponieren der Muster bis zu zäher unermüdlicher Spielarbeit an den Figurganzen und ihren sich als lockend anbietenden Wandlungen. Denn durch nur geringe Umordnung der Figurteile oder ihrer Farben lassen sich die Figuren weiter und weiter in immer neue Gestalten umwandeln, dazu in ihren Farben und dadurch wieder in ihrem Gestalteindruck verändern, so daß unter den Händen des spielenden Kindes Gestalt in Gestalt und Farbe in Farbe umspringt. Hierdurch wird das Kind zu immer weiterem Wechsel, zur Entdeckung von immer neuen, ein- oder mehrfarbigen Figurganzen und, sobald es mit dem Spiel vertrauter ist, zu phantasiegetragenem, gerichtetem Gestalten, ja zu ausdauerndem Suchen nach der Verwirklichung von besonders schönen und sinnreichen Gebilden gelockt, ja oft unentrinnbar fortgezogen. Deshalb nennen wir dieses Legespiel im besonderen ein „buntes Figurenwandelspiel“ und dürfen es daneben auch als ein „Phantasiespiel“ bezeichnen.

Dabei ist es gerade die Hineingebundenheit aller Bandteile in eine geometrisch sehr einfache und in durchweg die gleiche Figur (das Quadrat), die dem Kinde das mosaikartige, lückenlose Aneinandersetzen der Täfelchen nahelegt und es damit über kurz oder lang sicher zum Erfühlen und Entdecken (Entdecken ohne jedes Erfühlen ist unmöglich!) von — zunächst einfachen, später von reicher gegliederten — zusammengesetzten Ganzen hinleitet, bald auch zum Suchen und Finden weiterer befriedigen-

der Figuren und Muster, schließlich sogar zu arbeitsartigem Schaffen, das oft geradezu auf Erfindung ausgedehnter, regelvoller Gebilde ausgeht.

So leitet dieses Spiel, wie wir sahen, zum Entdecken und Erfinden von gestaltlichen Gebilden hin, z. B. zum Legen von Geraden, Kreisen, Quadraten, Rechtecken, rechtwinkligen oder spitzwinkligen Zickzacklinien, Wellenlinien, Mischungen von solchen mit Zickzacklinien, anderen geschlossenen oder offenen, geradlinigen oder kurvigen Formen, Sternen und Rosettenformen und einer beliebigen Fülle von anderen Gebilden, die an bekannte Ornamente der verschiedensten Zeiten, auch der Gegenwart, mehr oder weniger anklingen, so daß das Spiel in dieser Hinsicht geradezu ein Ornamentmosaikspiel heißen darf. Wichtige Schritte der Entwicklung des Ornaments, wie sie sich in der Geschichte der Kunst und besonders bei den Ur- und Naturvölkern, vor allem in der Flechterei und Keramik, vollzogen haben, werden hier vom Kinde neu getan, sei es, daß es bei diesen Schritten wesentlich vom Material geführt wird, sei es, daß es vorwiegender aus sich heraus gestaltet und neuschöpferisch vorgeht. Das Kind ist übrigens bei diesem Gestaltungsspiele, wie schon erwähnt, nicht auf geschlossene oder offene Bandfiguren und Kompositionen aus mehreren von solchen eingeschränkt, sondern verwendet auch die einzelnen Bandteile gern — als Füllsel, als Akzente der Bandfiguren an ihren Ecken, oder als Anhängsel von strahliger oder anderer Art an den Rändern der Hauptfigur, oder als sonstige Ausschmückungen oder Trabanten des Hauptmusters. (Beispiele s. Tafel 3_9 und Tafel 5.)

Daneben dient Bald so — bald so (auch dies liegt mit in seinem Namen), so wie es auch bei unseren übrigen Gestaltungsspielen der Fall ist, der Entfaltung auch anderer gestaltender Funktionen. So werden nicht selten, von manchen Kindern zeitweilig sogar durchweg, in die gelegten Figuren, besonders in zufällig entstandene, Sachbedeutungen der verschiedensten Art sekundär hineingesehen. Häufig verwendet das Kind die Figurteile dieses Spiels auch zum absichtsvollen Gestalten von flächigen Darstellungen aller möglichen Gegenstände. Einfacher geformte Dinge, wie Stock, Ring, Stern, Blume, Schlange, Weg, Möbel, Häuser, aber auch nahezu alle übrigen Dinge der Umwelt des Kindes, auch Tiere und Menschen, treten unter den Legungen der Kinder auf, und zwar in Formen, die denen des freien Zeichnens oder Stäbchenlegens weitgehend ähnlich sind. In dieser Hinsicht ist unser Spiel ein relativ freies darstellendes Mosaik- oder Zusammensetzspiel.[1] — Daneben werden gelegentlich auch Ziffern oder Buchstaben gelegt. Alle diese verschiedenen Arten des Umgangs und der Sinngebung, dazu noch andere, primitivere, die wir hier übergehen, können bei einem und demselben Kinde auftreten, teils dicht beieinander, ja miteinander verwoben, teils auf verschiedenen Entwicklungsstufen (für die sie dann oft sehr bezeichend sind). Sehr häufig finden

[1] Vgl. die Taube in Fig. 7 und die Erläuterungen zu Tafel 3 und 5.

sich selbst in einem und demselben Spielverlaufe die verschiedensten Schaffensarten dicht nacheinander, ähnlich wie es auch bei unseren anderen Gestaltungsspielen geschieht, und zumal bei jüngeren Kindern. Gleichartige und andersartige Legungen können sich dann in quellender Fülle folgen, in oft erstaunlich gesteigertem, sei es springendem, sei es fließendem, sei es geradezu fluktuierendem Wechsel der Formen und Farben, des gestaltlichen und des gegenständlichen, des sekundären und des primären Sinnes. Nicht nur die bei allen Grenzen schier unbegrenzte Verschiedenheit der möglichen Legungen, sondern auch diese Tendenz des Umgangs zu fortlaufendem Wechsel der Tunsarten und Schaffensrichtungen will der Name „Bald so — bald so" andeuten.

Eine eindringendere Psychologie dieser Gestaltungsvorgänge, zumal ihres Unterschiedes nach Alter, Geschlecht und Individualität des Kindes, ist äußerst fruchtbar und wird, wie die des Umgangs mit unseren übrigen Spielgaben an anderem Orte monographisch dargelegt werden. Hier sei nur noch betont, daß es besonders beim Umgang mit „Bald so — bald so" schon von frühen Stufen an zu sehr lebendigen, oft schnittig sich heraushebenden Gefühlen des Zueinanderpassens, des Sichergänzens im Sinne des Ganzwerdens, des Ganzmachens und des Ganzseins kommt, zu Gefühlen der durchgehenden zügigen Gestalteinheit und solchen der Gliederungs- und Gefügegesetzlichkeit von allen Graden der Einfachheit und Kompliziertheit, also zu Gefühlen und Wollungen, die von beträchtlichem Werte für die Entwicklung der mannigfachsten geistigen Kräfte sind. Jene Passens- und Gefügefreuden fördern im Wege des Spieles die Erstarkung und Entfaltung intellektueller, ästhetischer und ethischer Grundgefühle und tragen auf allen Wertgebieten zu ihrem Teile dazu bei, auch im außerbewußten Untergrunde des kindlichen Seelenlebens bereits Gefügehaftes — „Strukturen" im Sinne F. Kruegers — zu stiften.

Es gibt zwei gegensätzliche Hauptrichtungen in der Pädagogik der bildnerisch gestaltenden Spiele: die eine duldet es oder drängt sogar dahin, daß man dem Kinde weitgehend vorgeformtes Material (z. B. zum Bauen zubereitete Klötze, Mosaiksteine, Flechtstreifen), wenn nicht gar fertige Nachbildungen von Dingen anbietet (z. B. Häuser, Menschen, Tiere zu bloß verschieden gruppierendem Aufstellen), die andere Richtung will dem Kinde möglichst nur amorphe, beliebig gestaltbare Stoffe (Sand, Plastilin) oder bei unhomogenem Material, das in gestücktem Zustande angeboten wird, doch wenigstens nur möglichst unvorgreiflich und daher unregelmäßig geformte Stücke (z. B. Holzabfälle zum Bauen, Papp- und Papierschnitzel zum Legen oder Aufkleben) und diese möglichst ohne Ordnung (z. B. die Bauklötze recht bauenswidrig in einem sog. „Bausack") anbieten. In der Mitte steht diejenige Spielpädagogik, die zwar vorgeformte

Stoffe duldet, aber nur eine einzige oder allenfalls ganz wenige, vereinfachte Grundformen (z. B. für das Bauen den Würfel, für das Legen eine bestimmte Stäbchensorte) zuläßt. Die tieferen Unterschiede dieser Richtungen sind, auch wenn es sich scheinbar nicht um mittenhafte Fragen, sondern nur um Bewertung dieses oder jenes besonderen Spielmaterials handelt, gewußter- oder ungewußtermaßen weltanschaulicher Art und gehören dem Problemkreise des Gegensatzes zwischen „Führen" und „Wachsenlassen" zu.

Es ist klar, daß unser Legespiel zu derjenigen Gruppe von Gestaltungsspielen zu stellen ist, die dem Kinde vorgeformtes Material anbieten. Ja dieses Legematerial ist, wie wir sahen, sogar in mancher Hinsicht besonders weitgehend vorgeformt. Vor allem aber: der starke Antrieb, der dabei von der durchgängigen Gleichheit der Grundfigur — der Quadratform der Täfelchen — und von der gesetzmäßigen Einbettung der Bandteile in die Grundfigur ausgeht, wird von uns keineswegs nur mit in Kauf genommen, sondern gerade auf der geleitenden Macht dieser durch das Material gegebenen gestaltlichen oder irgendwie zum Gestaltlichen drängenden Situation beruht dieses Spiel. Diese führenden, leitenden Kräfte des Materials wurden von uns nicht nur nicht verschmäht, sondern geflissentlich gestiftet und ausgenützt: sie sollen sich bildend und erziehend auswirken. Wir wollten hier als Ergänzung, ja als Gegenstück zu anderen Spielen, die gerade derlei Anregungen durch das Material vermeiden, ein Spiel schaffen, das sich zwar von jeder Diktatur des Materials freihält, aber das spielende Kind doch kräftig in gewisse Richtungen leitet, d. h. ihm Wege weist zu mannigfachen bedeutsamen und wertvollen Form- und Farbgestaltungen, die sich bei all ihrer Verschiedenheit aus den gleichen Teilen zusammensetzen lassen. „Bald so — bald so" will ein Gestaltungsspiel sein, das dem Kind eine Fülle von bestimmter gerichteten Impulsen zuführt. Unser Spiel ist aber bei aller reichen Anregung des Kindes durch das vorgeformte Material, bei aller Leitung des Kindes zu wertvollen Möglichkeiten der Form- und Farbgestaltung, doch nichts weniger als starr vorschreibend, einengend, bevormundend. Sein Prinzip ist gebundene Freiheit, freie Gebundenheit. Der Umgang mit ihm leitet unbedingt über kurz oder lang zu einer bestimmten wertvollen Formenwelt hin. Bei aller Mannigfaltigkeit der möglichen Figurganzen, bei aller Verschiedenheit des Weges, auf dem das Kind zu dem Formganzen gelangt, bei aller Selbständigkeit und Freiheit des Entdeckens, des spielenden Tastens nach reizvollen Gebilden, des planvollen Suchens und Findens, der phantasiegetragenen, erfinderischen Spielarbeit des Gestaltens — bei all dieser großen Bewegungsfreiheit des Kindes ist sein Tun bei unserem Legespiel in weitgehend vorgeformte Richtungen hineingebannt. Die gegebenen Formteile sind vollständig festgelegt, der Formenschatz der möglichen Gestaltungen ist verhältnismäßig

streng bestimmt. Die Gestaltteile, die Gesetze der Gestaltbildung und die wichtigsten unter den möglichen Gestaltganzen gehören einer Formenwelt an, die sich im Gange der menschlichen Kultur immer neu bewährt hat und — wie die gegebenen Formen des Materials unserer sämtlichen Spielgaben — dadurch ihre letzte pädagogische Rechtfertigung erhält.

Damit aber, daß wir dem Kinde dieses besondere Legematerial in die Hand geben, ist keineswegs gesagt, daß wir dem Kinde ausschließlich oder auch nur vorwiegend derartig stark determinierende Spiele anbieten wollen. Schon unsere Baukästen, vollends unser freies Ordnungs- und Phantasiespiel Fafog sind, wie wir oben schilderten, weit weniger vorgreiflich. Aber wir meinen, daß es neben den möglichst unvorgreiflichen oder nur wenig vorgreiflichen Spielen immer auch solche wird geben müssen, die dem Kinde einen überlieferten verbürgt wertvollen Formenkreis erschließen, gewisse Wege, die zu den Gestalten dieses Formenkreises hinleiten, nahelegen, ja unter Umständen auch zeigen, kurz das Kind zur Entdeckung von bestimmten Werten, die zur geschichtlich gewordenen und geschichtlich werdenden Kultur der Menschheit wesentlich gehören, entschlossen hinführen, und zwar gewiß möglichst kraft seines eigenen spontanen Tuns, aber doch in der Hauptsache kraft der planvollen Vorgeformtheit des dem Kinde angebotenen Materials, kraft der dem Materiale innenwohnenden, ihm von uns wissentlich und willentlich eingeprägten Formgesetzlichkeit. Diese sorgt dafür, daß sich dem spielend gestaltenden Kinde jene Formenwelt nach und nach in ihren mannigfachen Werten mit Notwendigkeit offenbart. Neben den ganz vorwiegend entbindenden, entfaltenden, entwickelnden Spielen darf, ja **soll** es auch vorwiegend führende, darreichende, schenkende Spiele geben, solche, in denen das Kind Vorgefühle jener hohen Beglückung verspürt, die nur das wechselseitige Sichdurchdringen von Freiheit und Gebundenheit, von Autonomie und Offenbarung, von selbstschöpferischem Tun und Gnade gewährt.

Erläuterungen zum Titelbild und zu den Abbildungen der 5 beigegebenen Tafeln.

Sämtliche hier wiedergegebenen Gebilde außer 5_{12} entstanden völlig aufgabefrei und ohne jede Hilfe.

Titelbild: Fafog

9jähriges Mädchen komponiert ein ausdrücklich sachsinnfreies Gebilde. „Ich wußte nicht, was [Sachsinn!] ich bauen sollte . . . Da kann man richtige Muster machen.“ Das aufragende Innere ohne ersichtliche Ordnung nach Farben. Ringsherum dagegen sorgsam ausgeprobte, komplizierte, weit gespannte Farbordnung, und zwar Farbenüberkreuzung, also links hinten beginnend gelb, grün usw., rechts hinten beginnend grün, gelb usw. Innerhalb dieser Reihe aber jeweils die gleichen Farbenzweiklänge, z. B. immer eine rote Rolle auf der grünen, eine blaue Rolle auf der gelben, eine gelbe auf der roten usw.

Tafel 1: Bauen

1. Holzbaukästen Nr. 1—4, nach den in die Deckel eingeprägten Packmustern gepackt.
2. Mädchen, 1 Jahr 10 Monate, beim völlig freien Bauspiel mit Teilen von Kasten 1. Das Kind ist nach dem Hinstellen jedes einzelnen Klotzes, ganz besonders nach dem Aufsetzen der Spitze auf das Türmchen, hoch beglückt. Es geht bereits ein halbes Jahr lang mit Klötzen dieses Kastens um.
3. Streng symmetrisches Bauwerk ohne Sachsinn, von 6jährigem Knaben mit Kasten 1 sehr rasch beidhändig errichtet.
4. Turmartiges Bauwerk eines 6jährigen Kleinstadtknaben mit Kasten 1. Die Erinnerung an einen eisernen Aussichtsturm wirkte mit. Bauzeit 10 Min.
5. Schlichter, sachsinnfreier Bau eines $5\frac{1}{2}$jährigen Knaben mit Kasten 1. Die tragenden Säulen erheben sich auf einem massiven Sockel.
6. „Kirche". Bauwerk eines 7jährigen Mädchens mit Kasten 1. Bauzeit 20 Min. Durch die Tür gelangt man in einen rings geschlossenen Raum, der durch ein Fenster (rechts) erhellt wird.
7. „Auto", aus Teilen von Kasten 1 und 2, im Kindergarten entstanden. Die 3 Insassen und der Führer (rechts) sind durch halbzylindrische Stücke aus Kasten 1 wiedergegeben. Vorn Motor, hinten Ersatzreifen.
8. Bauwerk eines 6jährigen Knaben mit Kasten 1 und 2. Links „Kasperletheater" mit Bühnenfiguren und Zuschauern. Mitte „Haus" mit Fenstern und Türen zum Öffnen. Rechts „Garten". Das Ganze ist das Endstadium eines 1stündigen Bauens mit fließender Änderung der Motive.

Tafel 2: Bauen

1. „Eisenbahnbrücke", von einem 14jährigen Knaben mit Kasten 1, 2 und 3 in 2 Std. gebaut. Der Bogen mit dem dazu gehörigen Füllstück aus Kasten 1 und ebenso die ungleichseitig-dreieckigen Stücke aus Kasten 3 sind, zu Quadern zusammengesetzt, oben in den gestreckten Körper dieses schlichten und straff gegliederten Zweckbaues mit eingefügt.
2. Bauwerk eines Knaben von $4\frac{3}{4}$ Jahren mit Kasten 1, 2 und 3 auf dem Fußboden des Kindergartens ausgeführt. Hinten sachsinnfreier Schmuckbau. Mitte: Raum mit Tisch und Stühlen. Vorn vor dem Eingang ein Auto.
3. Zwei reich gegliederte fassadenartige Wände, durchweg streng symmetrisch aufragend, mit Kasten 1, 2 und 3 von einem $6\frac{1}{2}$jährigen Kleinstadtknaben errichtet. Vorder- und Hinterbau sind durch Strebepfeiler (diagonal geteilte Quader aus Kasten 3) verbunden, sodaß eine Art Binnenraum entsteht.
4. und 5. Zwei Stadien aus einem Film (mit Spiegelung). 8jähriger Knabe baut eine „Fabrik" mit Kasten 1 u. 2 und 2 Kästen Nr. 3. Links: er trägt die Seitenwände nochmals ab, um die unten eingebauten langen Platten, die er für das Dach braucht, durch mehrere kürzere Stücke zu ersetzen. Rechts: er fährt mit dem linken Arm tief in den Hohlraum hinein (siehe Spiegel!) und stellt durch Herausstemmen einer kleinen Platte eine Fensteröffnung her.
6. „Patrizierhaus", von einem $14\frac{1}{2}$jährigen Knaben (Untertertianer) mit Kasten 1—4 in einem halben Tag ohne jede Vorlage gebaut.
7. Amerikanisches „Flugzeugmutterschiff" mit Flugplatz, Panzertürmen, Rettungsboothaltern usw. auf „Meer" von Staniolpapier, von einem $14\frac{1}{2}$jährigen Knaben mit je 2 Kästen 1—4 in zäher Arbeit eines ganzen Tages konstruiert.

Tafel 3: Fafog, Bald so—bald so

1. Fafogspiel im Kasten. Es liegen jeweils 2 gleiche Stücke übereinander.
2. Übersicht über den Inhalt des Kastens, nach Farbe, Form und Größe geordnet.
3. Gedrungenes, sachsinnfreies Gebilde aus sämtlichen runden Stücken, in farbigen Schichten, auf einem Sockel aufragend. Der Rest der Steine, ohne strenge Farbordnung, u. a.

zu einer Art Umfriedung verwendet. Das Ganze ist ein nur wenige Augenblicke dauerndes Stadium innerhalb eines fließenden Spielverlaufs mit mannigfach wechselnden horizontalen und vertikalen Anordnungen der Stücke nach Form, Größe und Farbe. Fast 6jähriger Knabe.

4. Farb- und formsymmetrisches Schmuckgebilde, von einem 13jährigen Mädchen komponiert. Tafel 4, Bild 1 zeigt das Mädchen bei Vollendung der sorgsamen Arbeit.
5. Bald so — bald so. Von links nach rechts: a) ein Kasten der kleinen Ausgabe, geschlossen; b) Kasten 1, große Ausgabe, ausgepackt; c) Kasten 2, große Ausgabe; d) Kasten 3 mit Zusatzfiguren, große Ausgabe.
6. 15jähriges Mädchen legt reich gegliederten 4farbigen „Schmetterling" mit Kasten 1—3, große Ausgabe. (Aus einem Film mit Spiegelung.)
7. Kante, von 5jährigem Mädchen ersonnen (Kasten 1, kleine Ausgabe).
8. 6½jähriger Knabe beim ersten Umgang mit Bald so — bald so, kleine Ausgabe. Er hat zunächst kleine geschlossene Gebilde (Kreis, Rechteck, sternartige Formen, den Buchstaben „Z" usw.) einzeln für sich ganz in Gelb bzw. Blau gelegt, dann alles aneinandergeschoben und ist gerade dabei, durch Herumdrehen einiger Plättchen die Figuren zweifarbig zu gestalten. („Da dacht ich: Halt, das machste bunt!")
9. Großes, in Form und Farbe fast ausnahmslos streng symmetrisches Muster, bei dem fast alle Täfelchen der Kästen 1—3 (große Ausgabe) aufgebraucht wurden. Gemeinsame Arbeit eines 9jährigen Knaben und eines gleichaltrigen Mädchens. Der Knabe war führend beim Gestalten.

Tafel 4: Fafog

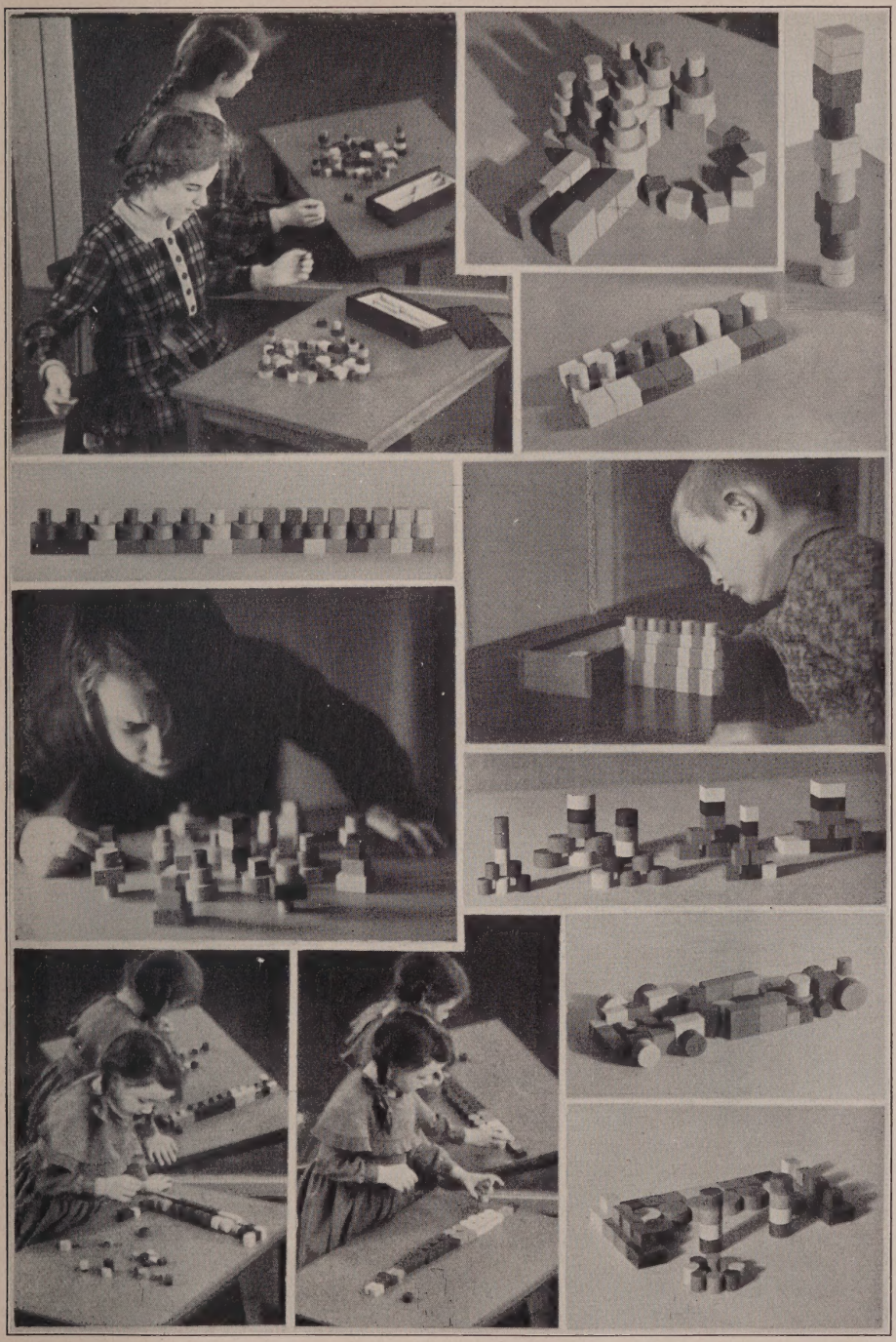
Auf Tafel 4 und 5 sind die Farbverschiedenheiten an der verschiedenen Helligkeit der Klötzchen bezw. der Figurteile auf den Legetäfelchen einigermaßen zu erkennen.

1. 13jähriges Mädchen betrachtet ihre soeben fertig gewordene ornamentale Legung, — dieselbe, die Tafel 3, Bild 4 in Farben zeigt. (Aus einem Film mit Spiegelung.)
2. Phantastischer Kuppelbau, von 6jährigem Knaben beim ersten Umgang mit diesem Spiel formschön aber ohne regelvolle Verwendung der Farben rasch aufgeführt.
3. 6½jähriges Mädchen baut vierfarbigen „Turm" mit strenger Ordnung der Stücke nach Farbe, Form und Größe. Links eine Reihe „Tische", zu Paaren nach der Farbe angeordnet; dahinter die „Kinderchen" (aus je 2 Rollen bestehend), hinter diesen die „Stühle" (Würfel).
4. Dasselbe Mädchen verwendet das Material innerhalb eines anderen Spielverlaufs mit sehr reichem Gestaltungswandel zu einfarbigen Türmchen, die sie in einer Reihe anordnet. Die eine Unregelmäßigkeit in der Farbverwendung am rechten Ende der Reihe korrigierte das Mädchen später noch.
5. Ausdrücklich sachsinnfreie, ornamentale Anordnung von „Figuren", die ein 11jähriges Mädchen mit großem Eifer sorgfältig und streng regelmäßig um das etwas höhere, nur aus eckigen Steinen bestehende Mitteltürmchen herumgruppiert. Die Farben wählt das Kind absichtlich so, daß nie 2 gleichfarbige Steine aufeinanderzustehen kommen.
6. 7jähriger Knabe schichtet alle eckigen Stücke straff nach Größe und Farbe geordnet zu einer Art Mauer übereinander, die er mit den in der Farbe dazu passenden kleinen Rollen bekrönt. Frühes Durchgangsstadium aus einem fließenden Spielverlauf mit teils rein gestaltlichen, teils phantasievollen sachsinnhaltigen Ordnungen.
7. Fast 8jähriges Mädchen gruppiert das Material nach Form und Größe und zumeist auch nach der Farbe gordnet in sechs abgetreppten Türmchen ohne Sachsinn. Bald darauf ging das Kind zu noch strengeren rein gestaltlichen Ordnungen über.

8. und 9. Zwei Stadien aus dem Spiel eines 5jährigen Mädchens, das zum ersten Mal mit diesem Material umgeht. Links: „Haltestelle", eine Mauer aus einfarbigen Paaren eckiger Stücke (siehe Spiegelung!), denen das Kind die in Größe und Farbe entsprechenden Rollen, nämlich die „Wagen", die dort halten sollen, zugeordnet hat. Höchst dramatischer Spielverlauf! Das Mädchen ist gerade dabei, die Wagen, mit denen es sich lebhaft unterhält, einzeln abrollen zu lassen. Rechts: Das Kind beendet gerade eine in jeder Hinsicht regelvolle sachsinnfreihe Reihe.
10. Eisenbahnzug, ein Stadium aus einem sehr dramatischen Spiel eines 8jährigen Knaben (der später sogar ein „Kinderfest" mit allem Zubehör mit demselben Material vor sich gehen ließ). Links der Personenwagen: „Da sind die Leute (Rollen) drin." In der Mitte der „Kohlenwagen". Rechts die „Lokomotive" mit dem „Zugführer" (kleine Rolle).
11. 10jähriges Mädchen stellt spontan die Anlagen vor dem Leipziger Hauptbahnhof dar. Ringsherum große „Bänke", die beiden Rollentürmchen sind „2 Denkmäler", vorn links „ein Kinderkreis" aus kleinen Rollen. Alles rasch und freudig, streng nach Größen, Formen und Farben angeordnet.

Tafel 5: Bald so — bald so

1. 7 3/4jähriger Knabe legt Zickzacklinie in Rot-Grün. Unmittelbar vorher hatte er einzelne Quadrate oder Sternformen zu umfänglicheren Mustern zusammengeschoben, rechtwinklige Zickzacklinien oder mäanderartige Bänder gelegt.
2. „Krone" (rot), von 5jährigem Mädchen mit Teilformen aus Kasten 2 gelegt.
3. Herz, Teilstück aus einer umfangreicheren Legung eines 8 1/2jährigen Knaben mit Teilen von Kasten 2.
4. Übergang vom Legen einzelner geschlossoner Formen zum Legen eines fortlaufenden Bandes mit Kasten 1 (kleine Ausgabe). Rechts neben der rechten Hand Reste einer blauen Sternform und ein zweifarbiges Rechteck, das nun mit in das Band einbebezogen wird. 4jähriger Knabe. (Aus einem Film mit Spiegelung.)
5. Ein „hohes Haus" (dreifarbig) mit „Kellerfenster" und „Bodenfenster" im „Dach"; links ein „Stern" (gelb), rechts „der Mond" (grün). 5jähriges Mädchen mit Kasten 1 und 2 teilweise (große Ausgabe).
6. Vierfarbiges, nach Farbe und Form streng symmetrisches Muster eines 9jährigen Mädchens mit Kasten 1, 2 und 3. Man beachte die sinngemäße Verwendung der Zusatztäfelchen aus Kasten 3 mit den an 3 bzw. 4 Seiten des Plättchens endenden Teilformen.
7. 5 1/2jähriger Knabe legt kleine sachsinnhaltige Gebilde mit Kasten 1 (kl. Ausg.): „Tisch" (blau), darunter gelbe „Waschschüssel", auf dem Tisch 2 „Töpfe" (gelb). Darüber „Graf Zeppelin" (gelb). (Aus einem Film mit Spiegelung.) Erster Umgang des Knaben mit diesem Spiel.
8. 9. 10. Drei Stadien aus einem fließenden Spielverlauf eines 5jährigen mit dem Spiel vertrauten Mädchens, das in der Tat „bald so — bald so" legt, und zwar links: 3 verschiedene kreuz-, stern- oder rosettenartige Gebilde, alle ganz in Gelb. Mitte: ein „Schiff" in Rot. Rechts: drüben am Spiegel ein „Kinderwagen" in Rot, in der Mitte die „Frau" (rot mit grünen Beinen), daneben der „Mann" (gelb), der später noch Arme und einen Spazierstock bekommt.
11. „Blume" mit Blattrosette unten am Stiel, von 9jährigem Knaben in 4 Farben (Teile von Kasten 1 und 2, große Ausg.) gelegt.
12. Obersekundaner beim eifrigen Legen und Grübeln über ein großes mehrgliedriges Muster. Die übrigen Anwesenden können der Verlockung, mit Rat und Tat mitzuhelfen, nicht widerstehen! (Aus einem Film mit Spiegelung. Kasten 1—3, große Ausg.)
13. Kante, von einem Erwachsenen entworfen.



1

2

3

4

5

6

7

8, 9

10

11

1 2 4 3 5 6, 7 8 9, 10 11 12, 13

Ein Beitrag zum religiös-sittlichen Leben des Jugendlichen.

Von Sophie Kühnert.

Unter diesem Titel veröffentlicht P. Dr. Burkhard Winzen, Lektor der Psychologie und Pädagogik an der Lehranstalt der Franziskaner in M.-Gladbach das erste Heft einer von ihm herauszugebenden Schriftenreihe. Dieselbe steht unter dem Hauptthema: „Jugendringen, Studien zur Erforschung jugendlichen Seelenlebens" und erscheint bei B. Kühlen, Kunst- und Verlagsanstalt, M.-Gladbach.

Es handelt sich in dieser Arbeit, wie das Geleitwort des Weihbischofs von Münster, Dr. J. Scheifes, betont, vor allem darum, das spezifisch katholische Jugendringen aufzuhellen, das wegen seiner Eigenart nicht einfach unter die allgemeine Jugendforschung subsumiert werden kann, auch nicht unter die bisherige religionspsychologische Forschung fällt, da diese sich in der Hauptsache mit nicht-katholischen Jugendlichen beschäftigt.

Das Material ist gewonnen aus Schulen, und zwar aus höheren Schulen und auch Berufsschulen, ebenso aus katholischen Vereinen. Aus methodischer Vorsicht wurden aber nicht eigentliche Klassenniederschriften über religiöse Themen veranstaltet, sondern es wurden in der Gemeinsamkeit der Klasse nur Besprechungen und Instruktionen gegeben, und zwar meist in den Religionsstunden. Die zu beantwortenden Fragen wurden mit nach Hause gegeben. Ihrer Beantwortung war eine Frist von 14 Tagen bis 3 Wochen gesetzt. Sie sollte unbeeinflußt, nur freiwillig sein und auch ohne Namensnennung erfolgen.

W. hat mit seinen Erhebungen beste Erfahrungen gemacht. Die Antworten gingen zahlreich ein. Wohl eine sehr geschickte, scheinbar von viel pädagogischem Takt bestimmte Form der Instruktion, die immer grundsätzlich persönlich gegeben wurde, hat ein reichhaltiges und übersichtliches Material ergeben, das in vier Gruppen eingeteilt wird. Es wird die werktätige Jugend von der studierenden Jugend unterschieden (WJ und StJ), und beide Gruppen werden unter sich noch einmal nach dem Alter geteilt. AG sind die Jugendlichen von 14;6 bis 15;3 Jahren, BG solche von 18;6 bis 19;3 Jahren.

Vorsichtig eingeschaltete methodische Sicherungen, die im ersten Teil der Arbeit ausführlich erörtert werden, geben der Untersuchung das wissenschaftliche Fundament. Ein das Material wesentlich beeinflussender Umstand ist dabei freilich nicht in ausreichendem Maße berücksichtigt worden, obwohl er sich stark bemerkbar macht: nämlich die Tatsache, daß es eben ein Geistlicher ist, der die Fragen nach dem religiös-sittlichen Leben an die Jugendlichen stellt. Damit soll keineswegs auch nur angedeutet sein, daß die Jugendlichen bewußt oder gar aus Berechnung die Antworten danach eingerichtet hätten. Die Ursprünglichkeit der veröffentlichten Bekenntnisse spricht schon dagegen. Aber mit der Erscheinung des Geistlichen und mit seiner Vergegenwärtigung beim Niederschreiben der Antworten tritt gleichsam die ganze Wertwelt „katholische Kirche" auf den Jugendlichen zu, ist ihm im Augenblick in besonderer Weise nahe, und aus dieser Situation schreibt er dann seine Bekenntnisse. Wie stark gerade die Vergegenwärtigung dieser Wertwelt in den Niederschriften eine entscheidende Rolle spielt, beweisen die oft wiederholten Bitten: Beten Sie für mich! Die Niederschriften sind also nicht rein spontan entstanden, gleichsam aus der Fülle und Bewegtheit des Jugendringens, sondern sie stehen unter dem Einfluß einer im Augenblick

erneut nahegebrachten Wertsphäre. W. weist darauf hin, daß ihm dieser Einflußfaktor beim Zustandekommen der Niederschriften wohl bewußt ist; gerade deswegen aber vermißt man hernach bei der Auswertung des Materials eine kritische Sondierung nach dieser Richtung. Die Besonderheit einer jugendpsychologischen Forschung, die es mit dem zentralen Vorgang des sich selbst entdeckenden Ichs zu tun hat, dessen Eigenart es ist, sich der traditionell gegebenen Umwelt gegenüberzustellen, darf wohl auf diese methodische Sicherung weniger verzichten als andere psychologische Arbeiten. Ein solcher Verzicht bedeutet eine Verwischung der scharfen Konturen des gestellten Problems.

Dasselbe gilt von dem, was über die Sprache des vorgelegten Materials zu sagen ist. Die Aufzeichnungen der Jungen sind fast durchweg in der Sprache des Katechismus und der Christenlehre und Predigt abgefaßt. Wir geben W. durchaus recht, wenn er meint, eine solche Sprache sei noch keineswegs an und für sich ein Zeichen von Unselbständigkeit im religiösen Leben, oft fehle nur die Möglichkeit, sich gerade über dies oft so unfaßbare Erleben mit eigenen Formulierungen auszudrücken, besonders bei Werktätigen und ihrer geringen Übung in der Fixierung seelischer Erlebnisse. Auch an dieser Stelle vermissen wir bei der Auswertung des Materials die wissenschaftlich nötige Sondierung des Materials nach der angegebenen Richtung.

Das bringt uns zugleich an die zentrale Frage der Arbeit heran. W. anerkennt mit dankbarem „Optimismus", dieser „feinen Gabe des Jugenderziehers", die religiöse Haltung katholischer Jugend auch in den Stürmen der Gegenwartskultur. Er tut das mit einem vergleichenden Hinweis auf die protestantische Jugend, die in ihrer religiösen Existenz wesentlich mehr erschüttert und gefährdet ist. Uns interessiert hier nur die rein psychologische Fragestellung: Ist diese relative Gesichertheit der katholischen Jugend, wie sie das vorgelegte Material zweifellos zum Ausdruck bringt, auf eine besondere Eigenart katholischer Seelenhaltung überhaupt zurückzuführen oder ist es die geschickte katholische Religionspädagogik und damit zusammenhängend die in Rheinland-Westfalen, dem Ort der Erhebungen, bestehende gesicherte kirchliche Atmosphäre, die den Hauptfaktor bildet beim Zustandekommen der vorgelegten Ergebnisse. Damit ist dann die eigentlich psychologische Frage gestellt: ist die vorliegende Arbeit im wesentlichen eine jugendpsychologische Arbeit, wie es das Hauptthema „Jugendringen" nahelegt, wo der Entwicklungsprozeß der Reifezeit nach der besonderen Seite der religiös-kirchlichen Bezogenheit untersucht wird, oder trägt sie im wesentlichen milieupsychologischen und religionspädagogischen Charakter?[1]

[1] Wie stark milieupsychologische Bedingungen mitwirken, zeigt eine andere Untersuchung an Schülern einer katholischen Volksschule, über die in dieser Zeitschrift Bd. 30, S. 364 (1929) berichtet wurde. Die von Kaplan B. Hering in Berlin angestellte Erhebung (veröffentlicht in „Jugendführung" 1929) wird merkwürdigerweise von Winzen nicht erwähnt. Hering findet sehr erhebliche Prozentsätze von negativer oder indifferenter Haltung der Knaben zur Religion und sieht mit ausgesprochenem Pessimismus in die Zukunft.

In der Besprechung dieser Zeitschrift wird darauf hingewiesen, daß die Berliner Katholiken als kleine Minderheit innerhalb einer protestantischen oder religionsfremden Masse leben; vermutlich würde das Ergebnis in Großstädten vorwiegend katholischer Bevölkerung nicht ganz dasselbe sein.

Bei einer jugendpsychologischen Arbeit auf religiös-sittlichem Gebiet ist das Zentralproblem die selbsttätige Aneignung bisher traditionell überkommener Werte. „Die Pubertät ist die Zeit der Entdeckung der Werte und der Auseinandersetzung zwischen dem Ichwert und den Weltwerten." (W. Stern: Grundlinien des jugendlichen Seelenbildes in „Erziehungsprobleme der Reifezeit", hrsg. von Küster, S. 29.) Dieser allgemeinpsychologische Befund dürfte auch für die katholische Jugend zutreffen, nämlich, daß auch hier in der Reifezeit die „Introzeption", der Prozeß des Hereinnehmens und der Aneignung der bisher von außen überkommenen Werte und Wertwelten beginnt, so daß diese nun in die eigene Zielstrebigkeit und Selbsttätigkeit der Person aufgenommen werden (vgl. Stern, Wertphilosophie). Von diesem ganzen Aneignungsprozeß, seinen Krisen und Höhepunkten, den Formen seines Verlaufs, von einer Ausreifung oder vorzeitigen Abbiegung erfahren wir aber in der vorliegenden Arbeit nichts. Zwar wird die Voraussetzung zu einem solchen Aneignungsprozeß ausdrücklich anerkannt, wenn gesagt wird: „Es ist so, daß jeder Mensch in eine bestimmte Kultur, in eine geistige Welt, in eine bestimmte Konfession hineingeboren wird und innerhalb dieser Atmosphäre seine Erziehung erhält. Man kann den Erwachsenen nur begreifen, wenn man sein Verbundensein mit der Gemeinschaft erfaßt, wenn man die Wechselwirkung zwischen Individuum und Gemeinschaft, das Empfangen und Geben innerhalb dieser Relation begreift. Die meisten Menschen hat zunächst nicht eigenes Nachdenken zu einem bestimmten Glauben geführt. Sie wurden vielmehr meist durch die religiöse Zugehörigkeit der Eltern Glied einer Kirche. So wird auch der katholische Jugendliche durch seine Erzieher in das Glaubensgut eingeführt. Das eigentlich Hineinwachsen in die Tiefe religiöser Wahrheiten beginnt recht eigentlich in den Reifejahren. In dieser Zeit fängt meist die Auseinandersetzung mit den in der Kindheit schlicht übernommenen Werten an, wozu auch die Religion gehört" (S. 100). Und an anderer Stelle: „Je selbständiger sich das Ich des Jugendlichen gebärdet, um so häufiger ist die Begleiterscheinung des Zweifels." (S. 104.) Dazu kommt die weitere Einsicht: „Die Mehrzahl auch der katholischen Jugendlichen scheint Zeiten des Zweifels durchzumachen" — „Gerade beim katholischen Jugendlichen liegt die Periode der Verneinung, wenn ich diesen Bühlerschen Terminus für den Glaubenszweifel gebrauchen darf, in der zweiten Phase der Reifung, kann sich von Jahr zu Jahr steigern, bis auch dieser Zustand allmählich abklingt und etwa mit dem 22.—24. Lebensjahr in ein ruhigeres Stadium tritt. Sawicki meint zwar: ‚Die Glaubenskrisis ist am stärksten in der Zeit vom 16. bis 21. Lebensjahr.' Ich möchte statt dessen lieber sagen vom 18. bis 24. Jahre" (S. 107). Man staunt zunächst, daß der Verfasser trotz dieser Einsicht die Tatsache unberücksichtigt läßt, daß sein Material mit dem 19;3. Jahre abbricht, also gerade in der Zeit, wo die religiöse Reifezeit nach seiner eigenen Theorie beginnt. Nach dem vom Verfasser beigebrachten Material kann man die vorgetragene Phaseneinteilung nur bejahen. Eine Auseinandersetzung mit dem durch Milieu und Erziehung überkommenen Glaubensgut zum Zwecke der Aneignung oder Ablehnung finden wir eigentlich nur in den oberen Gruppen, also in einem Alter von 18;6 bis 19;3 Jahren, und zwar vorzugsweise bei den höheren Schülern. Daraus ergibt sich dann schon von selbst, daß der Verfasser das Material nicht in der Form besitzt, daß er uns den eigentlichen Reifungsprozeß katholischer Jugend vor Augen führen kann. Es konnte deshalb auch

nicht die vom jugendpsychologischen Standpunkt wesentlich interessierende Frage herausgearbeitet werden, ob und in welcher Form der katholische Kindesglaube sich vom Glauben des Erwachsenen unterscheidet. Wir stehen mit dem Verfasser durchaus auf dem Standpunkt, daß auch das Kind schon Religion im eigentlichen Sinne des Wortes hat, doch wird sich die Form dieser kindlichen Frömmigkeit von der der Erwachsenen entsprechend dem Anderssein der Struktur kindlichen Seelenlebens wesentlich unterscheiden müssen. Die jugendpsychologische Arbeit hätte dann den Übergang von der ersten Form zur zweiten Form aufzuzeigen. Wenn man in der vorliegenden Arbeit so wenig von dem Prozeß dieses Überganges erfährt, liegt die Erklärung dafür vielleicht in der Besonderheit katholischer Frömmigkeit, die auch vom Erwachsenen in der Hauptsache schlichte Unterwerfung unter die Lehrautorität der Kirche erwartet, und demnach auch beim Erwachsenen eine in ihrer Struktur kindliche Frömmigkeit kennt. Auch so nur können wir verstehen, warum sich der Verfasser über das Verfahren bei G. Dehn wundert, wenn dieser bei allen Formulierungen seiner Jugendlichen auf religiösem Gebiet zögernd und zurückhaltend ist, sobald diese irgendwie traditionell anmuten. Methodisch haben wir auf diese Weise sicher das beste Mittel zur Aufdeckung der Ansatzpunkte, wo der Jugendliche kraft seines ihm eigenen Wesens beginnt, sich von der Tradition zu lösen, sich ihr gegenüberzustellen, um sie sich unter mehr oder weniger Schwierigkeiten und Umwegen selbsttätig wieder anzueignen. Diese Auseinandersetzung mit der Tradition geschieht bei den von Dehn geschilderten Jugendlichen gleichsam mit der gesamten jugendlichen Existenz, während nach der vorliegenden Arbeit über katholisches Jugendringen die Phase der Reifezeit als ein verhältnismäßig schnell vorübergehendes Stadium eines wesentlich intellektuell gefaßten Zweifels erscheint.

Hier muß die Anerkennung einer spezifisch katholischen Religionspsychologie, über deren Notwendigkeit man sich sonst vielleicht wundern könnte, erfolgen, weil der Faktor der katholischen Erziehung in Kirche und Haus auch eine besondere Seelenhaltung in der Pubertätszeit bedingt. W. weist mit folgenden Worten ausdrücklich darauf hin: „In der Seele des katholischen Knaben haben sich die Glaubenslehren und tiefgehenden religiösen Erlebnisse so fest eingegraben, daß alle die Faktoren, welche die negative Phase bestimmen, das religiöse Gebäude nicht erschüttern können; es ist so fest fundamentiert, daß es seinen Platz behauptet" (S. 106). Wir würden dann als Hauptthema der Schriftenreihe statt der Formulierung Jugendringen „Das Ringen der katholischen Kirche um die Jugend" vorschlagen.

* *

Die Stellungnahme von Schülerinnen zur sexuellen Aufklärung.[1]

Von Th. Thomson.

Liegt bei der Schuljugend ein Bedürfnis nach Beleuchtung der sexuellen Frage durch die Schule vor?

Es ist wohl kaum möglich, dies ganz allgemeingültig mit ja oder nein zu be-

[1] Das vorliegende Material in der vorliegenden Fassung war mir von Frau Prof. Thomson (Dorpat) aus dem Esthnischen übersetzt und zur Verwendung in liebenswürdiger Weise über-

antworten, denn je nach den örtlichen und persönlichen Verhältnissen dürfte das sehr verschieden sein.

Vor einigen Jahren lag mir der Brief eines Zwanzigjährigen vor, der die Schule seit einem Jahre hinter sich hatte. Dieser Brief erklärte es für ein Unrecht, daß in der Schule nie davon die Rede sei, da schon in den Unterklassen der höheren Schule (gemeint sind die 14—15jährigen) es eine dringende Lebensfrage sei, die die Schüler dauernd beschäftige, in der aber die Erzieher sie im Stiche ließen.

An derselben esthnischen Schule habe ich seit einer Reihe von Jahren den Pädagogikunterricht in der Frauenschulklasse zu erteilen gehabt. Ich hatte Mädchen zwischen 17 und 20 Jahren etwa, die zum größten Teil aus ländlichen Bauernfamilien, teilweise auch aus dem städtischen Kleinbürgertum stammten.

Gleich beim ersten Zötus wurde mir spontan die Frage gestellt, wie man sich zur sexuellen Aufklärung der Kinder verhalten solle — im Zusammenhang, wenn ich nicht irre, mit der Behandlung der „Kinderfrage und ihrer Bedeutung". In einem späteren Jahrgang ergab sich dieselbe Frage bei der Besprechung der Möglichkeit unerwünschter Beeinflussung eines sorgfältig erzogenen Kindes durch seine Kameraden. Beide Male erfolgte die Frage ganz unbefangen und vollkommen sachlich. Seither habe ich das Problem jedesmal in den Pädagogikunterricht verflochten, ohne erst eine Frage abzuwarten. Ich bin dabei immer davon ausgegangen, daß ich den Schülerinnen Fingerzeige geben wollte, wie sie den betreffenden Fragen von Seiten eines Kindes begegnen könnten, habe dabei vielfach Beispiele aus dem Dürerbundbuche „Am Lebensquell" herangezogen, überhaupt das Hauptgewicht nicht auf physiologische Einzelheiten, sondern auf die biologisch-ethische Beleuchtung gelegt, unter der die Beantwortung zu erfolgen hätte. Dabei habe ich scheinbar nur die zukünftigen Zöglinge meiner Schülerinnen im Auge gehabt, in Wirklichkeit aber versucht, gerade Probleme von Haltung und Frauenwürde zu beleuchten, die die eigenste Angelegenheit meiner Mädchen selbst waren. Falls — was selten vorkam — eine Frage gestellt wurde, habe ich diese beantwortet. Meist aber hat es sich so gestaltet, daß ich allein das Wort hatte. Auch die sonst den Schülerinnen zufallende Rekapitulation des Stoffes am Anfang der nächsten Stunde habe ich mir selbst vorbehalten. Vorher habe ich mich bemüht, mich selbst sehr ernst auf die bevorstehende Stunde einzustellen. Die Aufnahme durch die Klasse war auch durchweg ernst und ruhig.

In einem Falle war die betreffende Klasse meine Ordinariatsklasse, und außer meinen lehrplanmäßigen Stunden stand mir noch die sog. „Ordinariatsstunde" zu, in der die Klassenleiterin mit der Klasse verschiedene Fragen des Schullebens besprechen kann. Diese Stunde habe ich einmal zur Veranstaltung einer Enquete benutzt. Ich bat die Schülerinnen, mir zum Nutzen zukünftiger Schülergenerationen und zu meinem Nutzen eine Reihe von Fragen pädagogischer Natur zu beantworten, die jeder auf einem Blatt vorgelegt wurden. Dabei stand es den Schülerinnen frei, ihren Namen zu verschweigen. Außerdem war ihnen zugesichert, daß ich die Blätter erst lesen würde, sobald sie — nach etwa 2 Monaten

geben worden. Da im Augenblick im Rahmen meiner eigenen Arbeiten sich keine Gelegenheit zur Einreihung dieser kleinen Studie findet, sie mir aber der Veröffentlichung wert erscheint, habe ich sie im Einverständnis mit der Verfasserin der Zeitschrift für päd. Ps. zur Publikation vorgeschlagen. Charlotte Bühler-Wien.

— ihre Schlußzeugnisse erhalten haben würden, daß sie also gewissermaßen schon als selbständige Erwachsene zu mir sprechen sollten. Die Stunden über Sexualpädagogik hatten etwa 2 Wochen vorher stattgefunden. Das Blatt enthielt 11 Fragen verschiedener Art, z. B. welchen Einfluß die Lektüre auf sie gehabt habe, was für Fragen ihrer Meinung nach von der Schule zu wenig behandelt würden, ob die Ordinariatsstunden eine nutzbringende Einrichtung seien u. a. m.

Die Frage Nr. 6 lautete: „Ist die Behandlung des sexuellen Problems (etwa in der Ordinariats- und Pädagogikstunde) Ihnen unangenehm gewesen oder nicht? Halten Sie diese für notwendig oder nicht? Ist das, was Sie eben darüber äußern, immer Ihre Meinung gewesen oder hat sich diese seit, beispielsweise der III. Klasse, geändert?“ (Die V. Klasse ist die Abschlußklasse, die III. Klasse lag also 2 Jahre zurück; ich habe die Klasse von untenauf geführt.)

Ich hatte den Eindruck, daß die Schülerinnen in sozusagen „pädagogischer“ Einstellung und sehr bereitwillig an die Arbeit gingen. Eine etwas langsame Arbeiterin drückt am Schluß ihr Bedauern aus, daß die Stunde schon zu Ende sei, da sie noch viel zu sagen habe. (Ich habe aber, obgleich vielfach nicht alle Fragen beantwortet waren, eine zweite Stunde nicht benutzen wollen, da durch den in der Zwischenzeit erfolgenden Gedankenaustausch unter den Schülerinnen sich der Charakter der Antworten ändern mußte.) Alle Antworten tragen den Stempel des „Ernstnehmens“. Außerdem scheint bei den Schülerinnen volles Vertrauen geherrscht zu haben, da von 23 nur 10 vom Recht der Anonymität Gebrauch gemacht haben; auch solche haben ihre Antworten unterzeichnet, die eine kritische oder ablehnende Einstellung zu manchen Seiten der Schule bekundeten.

Was nun speziell die von 22 der Schülerinnen beantwortete Frage 6 betrifft, so fällt hier eine recht große Einstimmigkeit auf, die stärker ist als in manchen anderen Fragen. So wird z. B. die Ordinariatsstunde von manchen Schülerinnen mit großer Offenheit kritisiert oder abgelehnt, obgleich sie gerade hier am ehesten Grund gehabt hätten, persönliche Rücksicht auf die Klassenleiterin zu nehmen, für die ja die Antworten bestimmt waren. Gerade dieser Umstand bestärkt mich in der Annahme, daß eine positive Einstellung, wo wir sie treffen, durchaus ehrlich ist. Eine allgemeine „Einstimmung“ der Klasse auf die gleiche Auffassung kann auch kaum vorliegen, wie der Ton der einzelnen Antworten zeigt und wie auch daraus hervorgeht, daß auf die Frage: „Sprechen Sie nur die eigene Meinung oder die der Klasse aus?“, vielfach die (wie mir scheint, gerade für Mädchen charakteristische) Antwort erfolgt, die Meinung der Klasse sei der Schreiberin unbekannt.

Nun zum Inhalt der Antworten. Auf 23 Blättern sind 22 Antworten erfolgt, die Schülerin Nr. 21 ist, langsam arbeitend, nur bis zur 4. Frage gelangt.

Unter den 22 Schülerinnen erklärt Nr. 13, man könne die Frage in der Schule behandeln, notwendig sei es nicht. Nr. 5, 15, 17 und 18 meinen, es möge für viele von Wert sein, erklären aber direkt oder lassen durchblicken, daß sie selbst in völlig genügender Weise auf anderem Wege aufgeklärt worden sind (einmal wird ausdrücklich die Mutter, einmal „eine ältere bekannte Person“ — möglicherweise der Bräutigam — genannt). Die übrigen 18 Schülerinnen erklären ausdrücklich, daß die Behandlung dieser Frage in der Schule notwendig und wünschenswert sei.

Zu der Frage, welcher Zeitpunkt geeignet erscheine, äußern sich nicht alle. Aber auch die, die diese Frage beachtet haben, haben meist keine besonderen Wünsche dazu. Nr. 9, 16 und 22 betonen, daß sie erst jetzt (also in der letzten Klasse) in der Schule davon hätten hören wollen, während 3, 4 und 18 von einem wesentlich früher erwachten Interesse oder Bedürfnis sprechen.

Eine gefühlsmäßige persönliche Stellungnahme zu der Frage ist, wie das bei den Schülern esthnischer Nationalität meist der Fall ist, nur selten zum Ausdruck gekommen. Meist heißt es, die Sache sei wichtig, nützlich, notwendig oder „nicht unangenehm". Die Schülerinnen Nr. 2, 3, 7, 9, 19 und 23 lassen eine deutlich positive Einstellung erkennen, welche etwa in den Worten „es hat mir gefallen" oder „interessant" zum Ausdruck kommt. Bei einigen Schülerinnen könnte man annehmen, daß sie ein ursprünglich unangenehmes Gefühl durch die Erkenntnis „es ist ja etwas ganz Natürliches" bekämpft haben, während Nr. 8, 9, 10 und 22 deutlich aussprechen, daß ihnen die Frage ursprünglich oder „früher" unangenehm oder peinlich gewesen sei. Nr. 8 und 10 behaupten, dieses Gefühl gerade durch die Behandlung in der Klasse überwunden zu haben.

Von der Behandlung in der Schule quantitativ nicht befriedigt sind Nr. 3, 9, 14 und 23. Sie verlangen eine erweiterte und vertiefte Behandlung, wobei zweimal mit Bedauern vermerkt wird, daß es dem Hygiene- und Naturwissenschaftslehrer in der Mädchenklasse nicht möglich ist, hier mehr zu geben.

Nr. 2 hat sich Aufklärung in Büchern gesucht, empfindet aber die offene Behandlung von Mensch zu Mensch als neu und angenehm.

Nr. 14 erwähnt in anderem Zusammenhang, daß die passive Hinnahme der Erklärungen der Lehrerin den Schülerinnen wertvoll ist, daß sie selbst aber nicht „reif genug seien, davon zu sprechen, also das von der Lehrerin Gesagte zu wiederholen". Darin sehe ich eine Bestätigung dessen, daß ich richtig gehandelt habe, indem ich die Schülerinnen nicht veranlaßte, den Inhalt der Stunde in der sonst üblichen Weise zu rekapitulieren. Ein weiteres Erlebnis mit dieser Klasse hat mir nochmals bestätigt, daß sich die Schülerinnen einer aktiven Besprechung der Frage nicht gewachsen fühlen. Einige Wochen nach dieser Enquete hatte die Schülerin Nr 12 in der deutschen Stunde über den Inhalt eines Heftes einer naturwissenschaftlichen Zeitschrift vor der Klasse zu referieren. Sie widmete jedem Artikel des Heftes einige zusammenfassende Worte, überging aber einen Aufsatz, der von der Reifung und Befruchtung des Eies im weiblichen Organismus handelte. Dieselbe Schülerin hat in der Umfrage geschrieben: „Es war mir keineswegs unangenehm, ich halte es für notwendig."

Ich lasse nun noch einige besonders charakteristische Antworten in deutscher Übersetzung folgen.

Nr. 3. „Ich bin für die Behandlung der Probleme des Geschlechtslebens in der Schule. Ich will hier noch etwas zur Frage Nr. 4 (was die Schule zu wenig gibt) sagen; denn ich bin der Meinung, daß diese Frage in der Schule sogar zu wenig behandelt wird. Ich hätte es gern gesehen, wenn diese Frage auch im Naturkundeunterricht behandelt worden wäre. Es ist das wohl im Lehrplan nicht vorgesehen, daher muß man sich damit abfinden. — Aus irgendeinem Grunde habe ich mich mit dieser Frage schon in sehr jungen Jahren beschäftigt, weswegen ich auch immer insgeheim hoffte, daß in der letzten Klasse der höheren Schule doch Stunden sein würden, in denen diese Fragen in ihrem vollen Umfange behandelt werden würden. Darin habe ich mich aber getäuscht."

Nr. 6. „Die Behandlung der Probleme des Geschlechtslebens in der Schule ist von Wichtig-

keit, da ja die Schule teilweise den Grund zu unserem Leben legt. Den Schülern mangeln meist die Kenntnisse in solchen Fragen; vielen fehlen auch die Eltern, die ihre Aufmerksamkeit auf die drohenden Gefahren lenken könnten."

Nr. 8. „Gewöhnlich ist mir die Behandlung der Fragen des Geschlechtslebens sehr unangenehm gewesen; ich vermeide es gern, davon zu reden; man hat das Gefühl, es sei eine Schande. Aber die Klassenleiterin hat es verstanden, diesen Gegenstand mit so schönen Worten so vorsichtig zu behandeln, daß es sehr hübsch war, vom Ursprung des Lebens usw. zu hören. Ich halte es für durchaus notwendig, derartige Dinge zu besprechen. Früher hätte ich es freilich in meinem persönlichen Leben nicht zu behandeln verstanden; jetzt habe ich wenigstens ein Beispiel dafür, wie man diese Sachen erklären kann, ohne daß sie ein widerwärtiges Gefühl hervorrufen."

Nr. 14 (die Verfasserin hat selbst in früher Kindheit die Mutter verloren). „Ich halte die Behandlung dieser Frage für sehr notwendig; denn nicht jede Schülerin kann sich die notwendige Literatur verschaffen, und wie soll sie dann die Kenntnisse erwerben? Denn, wie ich von anderen weiß, gibt es nur wenig Eltern, die davon mit ihren Kindern reden. Und nun gar die, denen die Mutter fehlt. Und woher sollten sie denn sonst davon erfahren?" — Unter Frage 5 (vom Nutzen der Ordinariatsstunde) hat dieselbe Schülerin spontan geschrieben: . . . „von der III. Klasse an könnte die Klassenleiterin in einer Mädchenklasse meiner Meinung nach die sexuelle Frage genauer behandeln, dabei auch die verschiedenen Krankheiten. Für die Klassenleiterin ist es am leichtesten, das zu tun. Es gründlich in der Hygienestunde zu wagen, ist nicht so einfach, denn das ist dann ein Lehrstoff, den man nachher wiedergeben muß, und so reif sind die Schülerinnen noch nicht, daß sie das könnten. Besonders schwer aber ist es für eine männliche Lehrkraft in einer Mädchenklasse, wo es meines Erachtens sogar zu sehr vermieden worden ist."

Nr. 15. „Die Behandlung des sexuellen Problems halte ich für notwendig. Es gibt ja viele Mütter, die sorgfältig alles Aufklärende von ihren Kindern fernhalten, und wenn das Kind dann die Mitschüler etwas derartiges reden hört, so ist es ihm zum Teil peinlich — die Unwissenheit darüber, was hinter allerhand Bemerkungen steckt —, auch kann es auf diese Weise leicht eine falsche Auffassung erlangen. Denn die anderen Kinder — was sie auch sagen mögen — wissen ja selbst nichts rechtes. — Unangenehm ist mir nichts, was eine ganz natürliche Erscheinung ist. Man muß nur verstehen, richtig davon zu sprechen, und das ist in der Ordinariats- und Pädagogikstunde geschehen. — Diese Meinung habe ich gehabt, seit meine Mutter mir alles erklärt hat und mir dabei auch gesagt hat, wie Schulkinder untereinander zu reden pflegen. Teilweise hat sich meine Meinung aber doch geändert, besonders in Bezug darauf, in welchem Alter man Kindern davon reden soll." (Die Verfasserin ist gerade 17 Jahre, eine der jüngsten in der Klasse.)

Nr. 23. „Es ist sehr notwendig, die Probleme des Geschlechtslebens zu kennen, ich hätte gern noch mehr von den Instinkten des Mannes und der Frau gewußt, besonders des ersteren. Schade, daß wir den Hygieneunterricht nicht bei einer Frau haben." —

Ich glaube nicht, daß man aus dem hier vorliegenden Material eindeutige Schlüsse ziehen darf — dafür ist es zu stark örtlich bestimmt. Ich glaube aber wohl, daß es als Material ein Streiflicht auf ein großes Problem wirft und denen zu denken gibt, für die das Schicksal der heutigen Jugend wichtig ist, vor allem denen, die sich um die Erziehung des künftigen Frauengeschlechts mühen.

* *
*

Schrifttum.

Prinzhorn, Dr. Hans, Persönlichkeitspsychologie. Entwurf einer biozentrischen Wirklichkeitslehre vom Menschen. In Sammlung „Wissenschaft und Bildung". Leipzig 1932. Quelle & Meyer. 119 Seiten. Geb. 1.80 RM.

In eindringenden Studien ist Prinzhorn seit langem bemüht gewesen, eine Lehre von der Persönlichkeit zu begründen, die ihren Ausgang nicht von den allgemeinen Gesetzen des Geistes nimmt, sondern von den Tatsachen und Prinzipien der Lebenswirklichkeit. Unter Verzicht auf charakterkundliches Detail läßt er nun in der vorliegenden Schrift das Gerüst seiner psycho-biologischen Anschauung sichtbar werden.

Die Pfeiler des Aufbaus werden eingangs in der Form von Leitsätzen hingestellt. Es sind sieben Prinzipien, die das Gefüge der Person bestimmen. Sie seien in Umstilisierung angeführt. 1. Jede lebendige Gestalt ist sinnliche Erscheinung eines Artcharakters, der rein plasmatisch bedingt ist. 2. Weil der Mensch als Organismus an den außer ihm bestehenden Vorgängen der animalischen, vegetativen und kosmischen Welt teilhat, ist ihm die Wirklichkeit erschließbar. 3. Soweit der Mensch nichts als Lebewesen ist, stimmen auch für ihn in polarem Gleichgewicht die sinnlich erlebte Umwelt und die Innenwelt völlig zusammen. 4. Sind alle Organismen biologisch wesensverwandt, so hebt sich aus ihnen der Mensch aber durch die neue Dimension des in ihm wirkenden Geistes — des Logos — heraus: er wird „Person". 5. Gespalten in die Welt der Dinge und die Welt des Ichs, löst sich die Wirklichkeit der Person — ein Wesen mit Bewußtsein seiner selbst und der Fähigkeit zu abstraktem Denken, „freiem Abwägen" (Vernunft) und zweckbewußter Willkür — aus dem ursprünglichen Lebensmedium und kann, ausgespannt zwischen den Grundtendenzen der Hingebung und der Behauptung des Ichs, nicht nach Belieben ins Weltganze zurückkehren. 6. Der Überbrückung des Grundkonfliktes zwischen Selbstbehauptung, auf die sich „Persönlichkeit" gründet, und Selbsthingabe, in der das Wesen der Religiosität begriffen ist, dienen alle Religionssysteme und alle Gemeinschaftsformen. 7. Während liberaler Persönlichkeitskult und sozialistischer Gleichheitskult irreligiös und gemeinschaftsauflösend sind, ist es für das 20. Jahrhundert möglich, eine biozentrische Seelenkunde zu entwickeln, deren religiöser Gehalt sich dadurch erweisen muß, daß aus dem von ihr gebotenen Bilde der Wirklichkeit eine strenge Ordnung für den Einzelnen wie für die Gemeinschaft im Rahmen kosmischer Ordnungen und eine feste Hierarchie der Werte mit innerer Notwendigkeit folgt.

Zu dieser zügigen, festgeschlossenen Gedankenentwicklung eine Stellung zu nehmen, ist diese Buchanzeige nicht der Ort, um so weniger, als die Kette der sieben Prinzipien in der Schrift auch nicht vollständig gleichbetont und nicht in der Abfolge ihrer Glieder erläutert wird. Das Bändchen will vielmehr als skizzenhafter Entwurf hingenommen sein, für dessen endgültige Ausführung es weiterer Vorarbeiten noch bedarf. Was Prinzhorn fürs erste hier eingehender erörtert, fügt er zu den Abschnitten „Allgemeines zur Wirklichkeitslehre", „Die Lebewesen vom Standpunkte biozentrischen Denkens"; „Wesensunterschiede zwischen Mensch und Tier"; „Die geistige Person"; „Wesen des Personseins"; „Stufen des Personseins"; „Das Doppelantlitz der Persönlichkeit"; „Ausblick auf die praktischen Folgen dieser Wirklichkeitslehre".

Herzhafte Schlußworte (man beachte besonders S. 114 die Kritik der jüngsten ideologischen Erziehungsphase) spricht Prinzhorn über die pädagogischen Auswirkungen seiner in der Denkwelt von Klages verankerten Lehre. Das Individuum, so führt er u. a. aus, bedarf vor allem der Festigung seines Grundwesens, damit es der Gewalt des „von außen" her eindringenden und wirkenden Geistes gewachsen sei und wenigstens versuchen könne, dessen Forderungen in Einklang mit den Antrieben seines Selbst zu bringen. Wie für die eigene, so ist für die fremde Person kein höheres Ziel zu stellen als die vollständige Entwicklung der eingeborenen Wachstumskräfte. Wie sich in solcher Haltung das Bild des Menschentums darstellt, läßt Prinzhorn zuletzt schauen in den Worten: „Geboren als Lebewesen mit den Charakteren des Blutes, der Sippe, des Stammes, des irdischen Lebensraumes, der kosmischen Fügung — aufwachsend seinem principium individuationis gemäß zur leibseelischen Endgestalt unter dem Gesetz, wonach er angetreten — hineinwachsend in die geistige Welt bis zur Festigung als ich-zentrische Person — sich behauptend an seiner Stelle in Gemeinschaft und Kulturraum als Persönlichkeit — sich hingebend unter Opferung seiner Person an das Ganze, daraus er entsprossen — lebte und lebt der religiöse Mensch ehemals, heute und künftig: das ist das Wesen des Menschen, sofern er im Rahmen der Menschheit Werte geschaffen hat, die den anderen Werten des Weltganzen Ehre machen."

Sch.

Stern, Dr. Erich, Seelische Störungen und Schwererziehbarkeit bei Kindern und Jugendlichen. Breslau 1932. 156 Seiten. 2.85 RM.

Ein Bändchen der „Jedermanns Bücherei". Eingangs werden Grundbegriffe wie: Verhalten— Anlage und Vererbung — Umwelt — Entwicklung, Beeinflussung, Führung und Erziehung —

Konstitution — Organische und funktionelle Störung — Innere Sekretion usw. erörtert. Es schließt sich ein Abschnitt über Schwererziehbarkeit an, gegliedert nach endogenen und exogenen Faktoren. Die Schlußkapitel besprechen die Formen der Schwererziehbarkeit, u. a. Angst der Kinder, Schulschwänzen, Lüge, Faulheit, Trotz.

In seiner guten Gliederung, der sachlichen Zuverlässigkeit und der flüssigen Darstellung mag das Buch an den Platz rücken, denen artgleiche, heute nicht mehr haltbare Schriften nunmehr räumen müssen. Freilich, um im Sinne der Sammlung, in der es erscheint, als gemeinverständlich angesprochen zu werden, ist es zu reichlich mit medizinischen und psychologischen Tatsachen und Ausdrücken durchsetzt. Nur in dem reichen pädagogischen Gehalte dürfte es dem Laien ohne Mühe faßbar sein. Für die Berufsausbildung des Lehrers stellt es etwa das eben zureichende Grundwissen über die Schwererziehbarkeit dar. —r.

Hainz, Dr. phil. Joseph, Das religiöse Leben der weiblichen Jugend. Düsseldorf 1932. Pädag. Verlag. 320 Seiten. 12.50 RM.

Wegen ihrer Bedeutung für den Jugendpsychologen und für den Religionslehrer verdiente die umfangreiche Schrift, die ihre Untersuchungsmethode sorgfältig diskutiert und das verarbeitete Material vollständig vorlegt, eine ausführlichere Würdigung, als sie hier aus äußeren Gründen gegeben werden kann. Beschränkt sich Hainz auf das religiöse Leben und Erleben ehemaliger katholischer Schülerinnen aus höheren Lehranstalten, so lagert doch in diesem engeren Kreise so viel an psychologischen Tatsachen, denen übergreifende Bedeutung innewohnt, daß ein gründliches Studium des Buches auch denen anzuraten bleibt, die für andere Jugendgruppen als Erzieher bestellt sind.

Auf einen vom Verfasser ausgegebenen, sorgfältig formulierten Fragebogen liefen 130 Antworten ein, deren Berichterstatterinnen in der Überzahl von 114 die höhere Schule zwischen 1918—1928 verlassen hatte. Die Fragen, mit aller bedachten Vorsicht leichtverständlich gestellt, „suchen das gesamte religiöse Leben nach seiner ideellen und praktischen Seite zu erfassen und sowohl die innerseelischen Faktoren wie die Milieueinflüsse, die seine Gestaltung bestimmt haben, aufzudecken". Es war dabei angeregt, möglichst ausführlich zu berichten, und in der Tat ist dies in den Eingängen, die von erstaunlicher Hingabe an die Sache und von völliger Aufgeschlossenheit zeugen, verwirklicht worden. Ich gestehe, daß mich die Bekenntnisse, wie sie in der Schrift sehr reichlich vorgelegt werden, stark berührt haben. Hainz ist zu seinem gehaltvollen Material zu beglückwünschen. Es mag sein, daß die protestantische weibliche Jugend sich nicht so reich und rückhaltlos zu äußern vermag wie die katholische, die durch die Beichte in der prüfenden Reflexion über sich geübter und an rückhaltloser Offenheit über Persönlichstes mehr gewöhnt ist, und es wäre darum eine evangelische Parallelunterſuchung sehr erwünscht.

Bei seiner Ausdeutung und Verarbeitung des Materials bedient sich Hainz des erklärenden und vergleichenden Verfahrens und nur gelegentlich der statistischen Methode. In den Analysen der einzelnen Berichte ist es ihm ein besonderes Anliegen, die religiösen Verhaltungsweisen aus der Veranlagung, der psychischen Konstitution der seelischen Gesamtstruktur, dem „charakterologischen Urgrund" zu verstehen.

Im ersten Abschnitte des Buches wird das Material zunächst in einer typologischen Ordnung ausgebreitet. Es werden hier unterschieden der energetische Typ, der romantische, naive, depressive, sympathische, oppositionelle, erotische, intellektuelle und spätreife Typ. Diese Unterscheidung orientiert sich an Aufstellungen von Stern, Ilse Croner, C. Schneider und Müller-Freienfels. Der zweite Teil wertet dann das Material aus. Er stellt im einzelnen die Bestimmtheit des jugendlichen religiösen Lebens durch die Reifezeit dar, erörtert die weibliche Eigenart der Religionserlebnisse und zeigt deren Mannigfaltigkeit in den eingangs zur Materialordnung verwendeten psychologisch-charakterologischen Typen auf. Die genetische Betrachtung stellt drei Entwicklungsformen heraus: ruhig und kontinuierlich fortschreitend — reich an langsam abklingenden Kämpfen, Krisen, Erschütterungen — rasche Beruhigung durch „Bekehrung". Differentialpsychologische Ergebnisse sind, daß dem weiblichen religiösen Erlebnisse mehr Ganzheit und Einheitlichkeit, stärkere Interessenbezogenheit und größere Rezeptivität eignet als der Religiosität des Mannes.

Das aufschlußreiche Werk ist am Leben orientiert. Der Wunsch des Verfassers, daß es ins Leben zurückwirke, wird sich erfüllen. Sch.

Fischell, Dr. Elisabeth, Untersuchungen über die Entwicklung weiblicher Interessen. Paderborn 1932. Schöningh. 96 Seiten. Kart. 4.— RM.

Die Verfasserin verfolgt ihr psychogenetisches Problem an literarischen Selbstdarstellungen: Autobiographien, Briefen, Tagebüchern. Das Material, dessen nur begrenzte Eignung zur wissenschaftlichen Erkenntnisquelle ihr bewußt bleibt, sammelte sie aus einer geistig und gesellschaftlich hochliegenden Schicht. Es sind Frauenpersönlichkeiten, die in der Zeit seit etwa den fünfziger Jahren des vorigen Jahrhunderts hervorgetreten sind. Bedacht ist darauf genommen, daß die mannigfaltigsten Interessenzüge — der wissenschaftliche, künstlerische,

soziale, pädagogische, politische — auf die Entwicklung hin untersucht werden konnten. E. Fischell war fernerhin bemüht, die aufzuzeigende Entfaltungslinie immer im Total der Persönlichkeit zu sehen. Dabei ging sie insbesondere auch der Frage nach, welche Einflüsse das Hervortreten und die Entwicklung des Interesses jeweils fördern oder hemmen.

Allgemeinpsychologische Gesetzmäßigkeiten, selbst nicht solche der Psychologie der Mädchen- und Frauenseele, werden durch die fleißige Untersuchung kaum aufgedeckt, da ja die Entwicklungstatsachen nur innerhalb des engen Feldes bedeutender Frauenpersönlichkeiten aufgesucht und die Befunde zumeist lediglich aus der betrachteten Individualität gedeutet und nicht in weit ausgreifende vergleichende Betrachtung gebracht werden. Es verbleibt so bei einer Ordnung der „Fälle" in solche mit stetiger und gestörter Entwicklung. Daß voreilige, fragwürdige Verallgemeinerungen unterlassen sind, mag als Lob gesagt sein; denn der wissenschaftliche Wert der Untersuchung wäre durch den Mißbrauch der Einzelanalysen zum Ableiten allgemeinerer Behauptungen und zum Aufstellen von Typen sicher nur gefährdet worden. Sch.

C. W. Valentine, The Reliability of Examinations. Univ. of London Press 1932. 196 S.

Das Problem der Auslese für die höheren und Hochschulen hat in England zu einer Untersuchung geführt, die zwar in ihren Einzelheiten stark durch die Besonderheiten des englischen Prüfwesens bestimmt ist, aber doch in ihren Hauptergebnissen eine allgemeine Bedeutung hat. Schulprüfungen und Hochschulprüfungen spielen in England eine viel größere Rolle als bei uns; sie erfolgen vornehmlich auf schriftlichem Wege und unterliegen einem weit durchgebildeten Benotungssystem. Von der erreichten Rangziffer ist Zulassung zur höheren Schule, Versetzung, Gewährung von Freischule und Stipendien usw. abhängig. Die Untersuchung des Pädagogikprofessors an der Universität Birmingham, C. W. Valentine, hat nun bei tausenden von Schülern die Aufnahmeprüfung der 11jährigen zu den höheren Schulen mit ihren späteren Schulerfolgen und Prüfungsergebnissen verglichen, und ebenso an den Hochschulen die Anfangsprüfungen, von denen Stipendiengewährungen abhängig sind, mit den späteren Hochschulprüfungen. Das Hauptergebnis ist eine recht unzulängliche Bewährung der Aufnahmeprüfungen. Es wurden auf Grund dieser Prüfungen sehr viele aufgenommen, die sich später als ungeeignet erwiesen; und vermutlich viele ausgeschaltet, die später besseres geleistet hätten als die Aufgenommenen. Günstiger liegen die Verhältnisse, wenn man nicht die Aufnahmeprüfungen, sondern die nach einjährigem Besuch der höheren (bzw. der Hoch-) Schule bestandenen Prüfungen als Maßstäbe nimmt. Deren Ausfall hat viel stärkere Ähnlichkeit mit den späteren und den Schlußprüfungen als die Aufnahmeprüfung, d. h. ihnen kommt ein weit größerer prognostischer Wert zu.

Das Ergebnis wird vermutlich in englischen Schul- und Hochschulkreisen starkes Aufsehen erregen; aber auch wir in Deutschland werden uns seiner in dem Kampf gegen Überwertung von Schulprüfungen zu bedienen haben.

Die von Valentine an seine Ergebnisse geknüpften praktischen Forderungen sind größtenteils nur für englische Verhältnisse bedeutsam. Aber zwei Gedanken verdienen auch bei uns Beachtung: 1. Elastischere Auslese, so daß diejenigen, die auf Grund einer Prüfung einmal zurückgewiesen sind, später noch einmal Gelegenheit zum Nachweis ihres Könnens erhalten sollen. 2. Nachprüfung und etwaige Korrektur der Aufnahmeprüfung nach einem Jahr.
Hamburg. William Stern.

Theodor Lüneberg, Symptome einer negativen und positiven Entwicklung beim Jugendlichen. Dargestellt an der Katastrophe des Krantzprozesses. Im Archiv für Religionspsychologie. Hrsg. von W. Gruehn, Leipzig 1930. Brsch. 15.— RM.

Lüneberg legt ein psychologisch außerordentlich wertvolles Material vor: Tagebuch, Briefe und eine eigene Prozeßdarstellung des damals 18jährigen Paul Krantz. Es erscheint in besonderer Weise dankenswert, daß das unschätzbare Material in zwei Anhängen unverkürzt mitgeteilt wird. In der jugendpsychologischen Untersuchung selbst wird eine geschickte Auswahl zur Deutung der „negativen und positiven Entwicklung" herangezogen. Lüneberg schließt sich mit seiner Untersuchung an die religionspsychologische Schule von Girgensohn-Gruehn an, indem er die religionspsychologische Fundamentierung durch empirisch zu beschaffendes Material herzustellen sucht. Es wird allerdings auf das in dieser Schule sonst übliche Experiment verzichtet. Die „seelische Gesamtstruktur wird zum Mittelpunkt der Betrachtungsweise" gemacht auf Grund von Material, daß eben „unmittelbar Niederschlag des Erlebens war". Bei der Verwertung dieses Materials hätte man sich allerdings eine vorherige kritisch-methodische Beleuchtung der Aufzeichnungen des offenbar außergewöhnlich schreib- und ausdruckgewandten Paul Krantz gewünscht.

Die innere Entwicklung des Paul Krantz wird so dargestellt, daß zwei Phasen mit ausgesprochen negativem Vorzeichen und einer entsprechenden Endkatastrophe aufgezeigt wer-

den, deren Erschütterungen das erste Mal in schwächerer, das zweite Mal in endgültiger Weise den Stillstand, die Besinnung und die Aufwärtsentwicklung hervorrufen. Die erste Endkatastrophe wird in der Flucht des Paul Krantz zusammen mit einem Freund aus dem in Entfremdung bereits innerlich abgestoßenen heimatlichen Milieu gesehen. Dabei ist wichtig, daß für den Jugendlichen nicht nur das Heimatmilieu als solches, sondern die gesamte Lebenswirklichkeit in dieser Epoche relativiert war. Die zweite Endkatastrophe, bei der Faktoren des Zeitgeistes und der sexuellen Entwicklung eine Hauptrolle spielen und der eine akutere Abwärtsentwicklung vorangeht als das erstemal, vollzieht sich in dem Geschehen, das dann zur Anklage und zu einer 7½monatigen Untersuchungshaft führt. Bei der Darstellung dieser negativen Entwicklung muß als besonders wertvoll hervorgehoben werden die Klarlegung, wie durch Milieueinflüsse Erotik und Sexualität in einer für den Jugendlichen nicht adäquaten Weise auseinandertreten und durch die damit gegebene Unterbindung einer organischen Ausreifung der Pubertätsjahre eine Entwicklung zur Katastrophe gegeben ist. Anstoß zu dieser negativen Entwicklung scheinen nicht individuelle Anlagen, sondern der Einfluß der weiblichen Partnerin der für die Katastrophe entscheidenden Jugendliebe gewesen zu sein.

Die innere Entwicklung des Paul Krantz wird in einer objektiven Lebenslinie in zwei nach unten liegenden Schleifen und in einer subjektiven Lebenslinie in Form einer Spirale dargelegt. Das letzte Kapitel der Untersuchung beschäftigt sich mit der „Umsinnung des Jugendlichen und dem seelischen Aufstieg", der bedingt ist nicht zuletzt durch die Untersuchungshaft und deren brutalen, unausweichlichen Griff, der eine neue Bejahung der Lebenswirklichkeit herbeiführt, die man wohl eine ausgesprochene Lebens-Ehrfurcht nennen könnte. („Heilig, dreimal heilig ist das Leben trotz allen und allem.") Damit ist dann auch eine neue positive Wertbeziehung gegeben. Die endgültige Ausreifung findet in der Odenwaldschule die nötigen äußeren und inneren Bedingungen.

Wenn man gegenüber den wertvollen Darlegungen noch Wünsche anmelden wollte, so würden dieselben sich vor allem auf zwei Punkte beziehen: Wie der Verfasser selbst sagt, geht er von der Gesamtstruktur der Persönlichkeit des Paul Krantz aus. Diese Gesamtstruktur kommt aber nach ihrer Ganzheit nicht zur Darstellung, sondern es werden einzelne Wesens- und Entwicklungsmomente gegeben. Das Material aber bietet eine Fülle von Anhaltspunkten zu einer Gesamtdarstellung. Damit zusammen hängt das zweite Moment: nämlich daß die Darlegung sowohl der negativen als auch der positiven Entwicklung und des Reifungsprozesses als ein rein linienhafter Verlauf gegeben wird, wie denn auch die beiden oben erwähnten graphischen Darstellungen der objektiven und subjektiven Lebenslinie dartun. Dadurch kommt zu kurz die Dialektik in der Entwicklung, die gerade bei Jugendlichen, ganz besonders aber bei Paul Krantz die großen Spannungen hervorruft. Unter solchem Gesichtspunkt wäre zum Beispiel das Fehlen der Wertbeziehungen nicht als Wertindifferenz, sondern als Wertlatenz nachgewiesen worden. Es wäre ferner das aus dem Material greifbar deutlich hervorgehende Moment der Selbstironie des Jugendlichen mehr betont worden, das zuerst sicherlich nur als Schutz gegenüber der Intensität hereinbrechenden emotionalen Erlebens geübt wird, später verselbständigt und zur Routine ausgebildet eine Gefährdung der Gesamtpersönlichkeit gerade bis in den Augenblick der Katastrophe hinein bedeutet.

Das Herausstellen dieser beiden kritischen Wünsche kann und soll aber an der dankbaren Wertung der bedeutenden Arbeit nichts abstreichen.

Hamburg-Lübeck. Sofie Kunert.

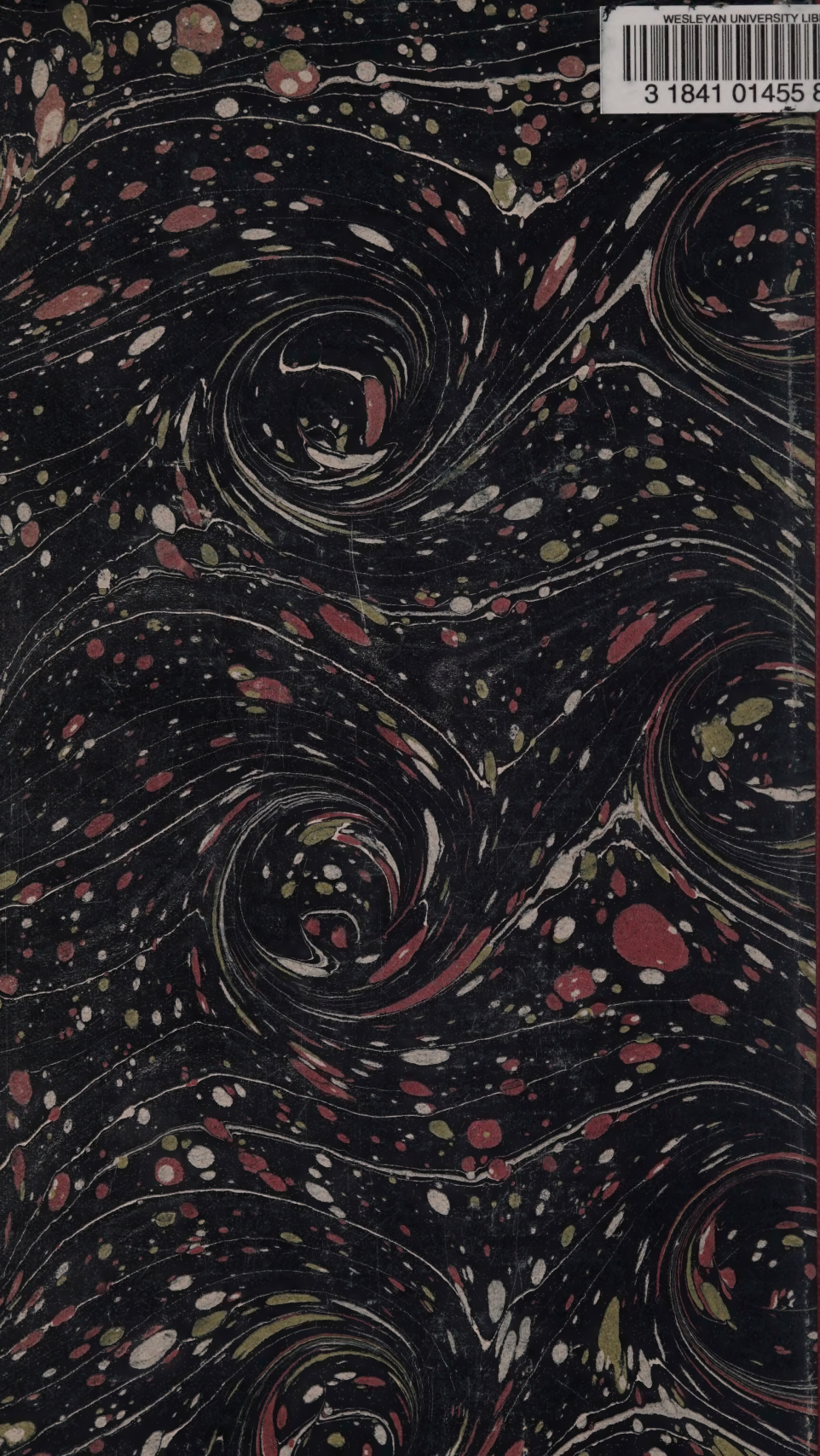
Barth, Margret, und Niemeyer, Annemarie, Über die häusliche Hilfeleistung von Kindern. Forschungen über Bestand und Erschütterung der Familie in der Gegenwart, Heft VII. Eberswalde 1932. R. Müller. 44 S., kart. 1.80 M.

Die sorgfältige Arbeit bringt die Ergebnisse einer Umfrage in Berlin, die in Horten, Schulen und Berufsausbildungsstätten veranstaltet worden ist und 1000 Kinder und Jugendliche erfaßte. Die Bearbeitung des Materials geschieht nach Umfang, Art und Dauer der häuslichen Hilfeleistung, nach dem Alter und der sozialen Schicht. —r.

Richard Wege, Prof. Dr., Jugendliche im Recht. Handbuch der Jugendpflege, herausgegeb. von Min.-Rat Dr. Ritter. Bd. 15. Eberswalde 1932. 143 S. 5.80 M.

Der Verfasser, ein in seiner Kennerschaft des Jugendrechtes bekannter Kieler Rechtslehrer, hat die weit verstreuten Rechtsvorschriften für die Lebensstrecke von der Geburt bis zur Volljährigkeit (21 Jahre) systematisch bearbeitet. Er behandelt nicht nur die Reichsjugendgesetze (Jugendwohlfahrts-, Jugendgerichts- und Kinderschutzgesetz) und die einschlägigen Vorschriften des Reichsgesetzwerkes (des Bürgerlichen Gesetzbuches, des Strafgesetzbuches, der Gewerbeordnung, der Reichsversicherungsordnung, der Weimarer Verfassung), sondern auch landesrechtliche und internationale Bestimmungen. Für den praktischen Gebrauch ist das treffliche Werk, das den verschiedensten Kreisen willkommen sein muß, satztechnisch besonders zugerichtet. —r.

DATE DUE


WESLEYAN UNIVERSITY LIBRARY
3 1841 01455 8886